راهبردهای مطلوب برای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های کشور[1]

محمود مهرمحمدی[2]
مقصود فراست‌خواه[3]
خسرو باقری[4]
نعمت‌الله فاضلی[5]
نعمت‌الله موسی‌پور[6]
محمد عطاران[7]
جواد حاتمی[8]

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۸/۰۹
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۰۵/۱۵

چکیده

استادان رشته‌های علوم انسانی همچون سایر استادان که در دیسیپلین‌های دیگر تخصص دارند، از صلاحیت‌های لازم در حوزه طراحی آموزشی برخوردار نیستند. گزارش‌های ارزیابی درونی از جمله مستنداتی است که بر درستی این مدعا صحه می‌گذارد. البته اگر به شرایط جذب استادان در نظام آموزشی ایران بنگریم نیز معلوم می‌شود که برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای (تدریس) اساساً مورد توجه نبوده و لذا آنچه از شواهد تجربی به دست آمده، چنان است که به طور منطقی انتظار

---

۱. این مقاله حاصل مطالعه‌ای با همین عنوان است که با سفارش پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی وابسته بـه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شده است.

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۳. استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی maghsoodf@gmail.com
۴. استاد دانشگاه تهران khbagheri@ut.ac.ir
۵. استادیار دانشگاه علامه طباطبایی nfazeli@hotmail.com
۶. دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری n_mosapour@yahoo.com
۷. دانشیار دانشگاه خوارزمی attaran_m@yahoo.com
۸. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس j.hatami@modares.ac.ir

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

می‌رود. یکی از اقداماتی که برای رویارویی مؤثر با این وضعیت لازم است، تبیین الگوها و راهبردهای مطلوب تدریس برای رشته‌های علوم انسانی است. این هدفی است که در این پژوهش تعقیب شده است. علوم انسانی از آن حیث مورد تأکید است که از یک سو به دلیل تنوع اهداف یادگیری، نیازمند تنوع بیشتری در راهبردهای تدریس است و از سوی دیگر، آموزش در این رشته‌ها در مقیاس وسیع‌تری به راهبردها و الگوهای تدریس سنتی متکی است. در این پژوهش با رویکردی میان‌رشته‌ای و از ابعاد گوناگون، هدف شناسایی الگوها و راهبردهای مطلوب تدریس علوم انسانی مورد کاوش قرار گرفته است. به دیگر سخن در طراحی پژوهش، مطالعات فرعی متعددی تعریف شده‌اند که از منظرهای گوناگون به این پرسش که الگوها و راهبردهای مطلوب کدامند، پاسخ داده است. منظرهای یادشده عبارت بوده‌اند از: فلسفی و معرفت‌شناختی، تحلیل سیلست‌ها، تحلیل ضرورت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، تحلیل پژوهش‌های انجام‌شده و شواهد تجربی و بالاخره تجربه‌های زیستهٔ استادان منتخب. از نظر روش‌شناختی برای دستیابی به یک ترکیب همگونی از الگوها و راهبردها باید تدابیر لازم اندیشیده می‌شد. در این راستا، دو تدبیر به کار گرفته شد. یکی برشماری الگوها و راهبردهای اولیه از منابع تخصصی که به عنوان مرجع مورد استفاده کلیه محققان قرار گرفت. تدبیر دوم به شناسایی چالش‌های تحقق الگوها و راهبردها در آموزش عالی ایران بازمی‌گشت که خود به مرجع دوم محققان بدل شد تا یافته‌های مطالعات فرعی در آینه چالش‌های بومی مورد بازبینی و ارزیابی قرار گیرند. الگوها و راهبردهای شناسایی‌شده در این پژوهش می‌توانند زمینه مناسبی برای تدارک دوره‌های آموزشی و توانمندسازی حرفه‌ای استادان باشد. پیشنهادها و سیاست‌های اجرایی متعدد دیگری نیز از یافته‌های این پژوهش به دست آمده که در مقاله تشریح شده‌اند.

واژگان کلیدی:

طراحی آموزشی، الگوهای تدریس، راهبردهای تدریس، علوم انسانی، چالش‌های بومی، آموزش عالی.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

موقعیت مسئله‌ای

استادان و مدرسان شاغل در آموزش عالی ضرورتاً باید از صلاحیت‌ها و قابلیت‌های اولیه در طراحی آموزشی (فناوری آموزشی)[۱] برخوردار باشند. استاد در صورتی در انجام تکالیف حرفه‌ای خود و تربیت دانشجو در حوزه تخصصی از توفیق برخوردار خواهد شد که آمادگی‌های لازم را در این عرصه به دست آورده باشد. اگر سخن از آمادگی‌ها و قابلیت‌های ناظر به حوزه برنامه‌ریزی درسی به میان نمی‌آوریم و بر قابلیت‌های ناظر به طراحی یا فناوری آموزشی تأکید می‌کنیم، بدین جهت است که در آموزش عالی تصمیمات لازم دربارهٔ برنامه‌های درسی دوره‌ها به تفکیک دروس (یا «برنامه‌ریزی درسی حداقلی») اتخاذ شده و فرض بر این است که استاد باید در چهارچوب این تصمیمات به تدریس بپردازد. این شکل از برنامه‌ریزی درسی (شکل حداقلی) بیشتر شامل اهداف دوره، اهداف دروس و رئوس محتوایی می‌شود و کمتر به موضوع راهبردها و الگوهای تدریس می‌پردازد. بدین سبب می‌توان گفت استاد از زمانی که پا به محدوده کلاس درس می‌گذارد با تکلیف معینی مواجه است که عبارت است از سامان‌دهی فرایندی که طی آن دانشجویان بتوانند به اهداف و محتوای پیش‌بینی‌شده دست یابند. اینجاست که صلاحیت‌ها و قابلیت‌های حوزه طراحی یا فناوری آموزشی به طور برجسته‌ای رخ می‌نمایاند و «تقدم آموزش بر برنامه درسی»[۲] در تضمین کیفیت مدلل می‌شود. استاد لازم است در مقام یک طراح آموزشی بتواند به آنچه ـ به زعم نگارندگان ـ جان و جوهر طراحی آموزشی است، جامه عمل بپوشاند. جان و جوهر این قلمروی تخصصی یا قابلیت، «رعایت تناسب میان اهداف و روش‌هاست» یا شناخت این معناست که اهداف دارای گونه‌های متعدد و متنوع‌اند و به تناسب این تنوع باید از راهبردها و الگوهای متنوع بهره گرفت.

---

۱. از نظر نگارندگان طراحی آموزشی و فناوری آموزشی مترادفند. این معنا زمانی روشن می‌شود که دریابیم فناوری آموزشی ـ و یا فناوری به معنای عام ـ دارای دو نوع سخت و نرم است فناوری نرم به حیطه فکر، اندیشه و تدبیر سنجیده برای تحقق یک هدف یا حل یک مسئله مربوط است که ممکن است نیازی به فناوری سخت (شامل نرم‌افزار و سخت‌افزار) نداشته باشد، اما چنانچه اجرای تدابیر اندیشیده‌شده یا راه‌حل‌های مد نظر، نیازمند ابزار و وسایل (اعم از نرم‌افزار و سخت‌افزار) باشد، در این صورت فناوری سخت نیز در خدمت فناوری نرم قرار گرفته و در راستای تحقق هدف مورد نظر گام برداشته می‌شود. طراحی آموزشی نیز یا معنای فناوری نرم را به ذهن متبادر می‌سازد یا ترکیب فناوری نرم و سخت را.

2. Primacy of Teaching Over Curriculum

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

از این بیان مقدماتی می‌توان نتیجه گرفت که: ۱) امر آموزش توسط استادان دانشگاه‌ها باید به عنوان یک حوزه تخصصی به رسمیت شناخته شود، نه اینکه طفیلی تسلط و تخصص در رشته تخصصی و به نوعی تحصیل حاصل! در این زمینه و اینکه آیا نزد استادان دانشگاه‌های ما چنین درک و دریافتی از مقوله آموزش و طراحی آموزشی وجود دارد یا خیر، باید دست به پژوهش زد اما باور عمومی و شواهد البته نابسندهٔ موجود (به‌ویژه شواهدی که از طریق یکی از مطالعات فرعی این تحقیق به دست آمد) نشان‌دهندهٔ آن است که مقولهٔ آموزش توسط اکثریت قاطع استادان چنین فهم نشده و نظام آموزشی نیز از آنان چنین مطالبه‌ای را نداشته و ندارد!

۲) چنانچه استادان به امر طراحی آموزش، چنان‌که مورد اشاره قرار گرفت توجه می‌کردند، به ناچار باید در آموزش عالی ما تنوع و تکثر در استفاده از الگوها و راهبردهای مختلف آموزش جزء ویژگی‌های بارز می‌بود (متناسب با اهداف متنوع دروس) که قطعاً چنین نیست.

پژوهش حاضر بر چنین تحلیلی از وضع موجود کیفیت آموزش در آموزش عالی کشور مبتنی است. دامنهٔ بحث پژوهش البته به تناسب حیطه عمل و تکالیف کارفرما، به موضوع الگوها و راهبردهایی که می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های کشور بینجامد، محدود شده که بدون تردید وضعیت مناسب‌تری از آنچه بر کل آموزش عالی ما حاکم است، ندارد. علوم انسانی چه بسا به دلیل پیچیدگی‌ها، ویژگی‌ها و مشخصه‌هایی که دارد، دارای ضعف و عقب‌افتادگی‌های بیشتری است؛ چراکه به باور نگارندگان بر اساس تجربیات زیسته آنان از حوزه‌های علوم انسانی در آموزش عالی ایران، احکام زیر صادق است[۱]:

- از استادان این رشته‌ها به دلیل تنوع بیشتر هدف‌ها و همچنین ثقل بیشتر هدف‌های آموزشی ناظر به قابلیت‌های پیچیدهٔ ذهنی و عاطفی، انتظار عملکرد موفق‌تری در رعایت اصل نخست طراحی آموزشی یا همان تنوع، تکثر و انعطاف در الگوها و روش‌های تدریس می‌رود.

۱. البته جا دارد پژوهش‌هایی برای مستند ساختن این مدعاها انجام پذیرد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

- کشش استادان این رشته‌ها به استفاده از روش‌های سنتی تدریس (روش سخنرانی و حداکثر بحث و گفت‌وگو در جریان تدریس) بیشتر از استادان سایر رشته‌هاست. به دیگر سخن استادان علوم انسانی بیشتر در معرض این باور خطا قرار دارندکه تربیت دانشجو به الگوها و راهبردهای فراتر از آنچه گفته شد، نیاز ندارند. نیاز به الگوها و راهبردهای نوین و اینکه به اصطلاح بار آموزش کیفی در این رشته‌ها با صرف سخنرانی بسته نمی‌شود، در رشته‌های دیگر مانند فنی ـ مهندسی، کشاورزی، علوم پایه و هنر بیشتر احساس می‌شود.
- عوامل و شرایط محیطی (تاریخی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی) در جامعه ما محدودیت‌های به مراتب افزون‌تری برای ارتقای جایگاه علوم انسانی به وجود آورده و در همین بستر، ارتقای کیفیت آموزش در این رشته‌ها در دانشگاه‌ها نیز با موانع و محدودیت‌های جدی‌تری روبه‌روست.

تبیین نظری قلمرو پژوهش

تدریس باکیفیت که در کانون توجه این پژوهش قرار دارد، نیازمند دقت و تمییز میان مفاهیم تدریس خوب[1] و تدریس موفق[2] است (فنسترماخر[3] و ریچاردسون، ۲۰۰۶). تدریس برخوردار از کیفیت مطلوب فقط متکی به تدریس خوب نیست. این نوع تدریس نیازمند عطف توجه به عواملی است که به زمینه و متن مربوط است و بدون آنها تدریس خوب به تدریس موفق یعنی منتج به یادگیری منجر نمی‌شود. تدریس خوب، طبق تعریفْ دارای کیفیت‌ها، کفایت‌ها و ویژگی‌های شناخته‌شدهٔ منطقی[4]، روان‌شناختی[5] و اخلاقی[6] است و البته نسبت به یادگیری نیز حساس[7] است، اما چنانچه عوامل محیطی و پیرامونی مساعد نباشند، ضرورتاً به موفقیت یعنی یادگیری و کیفیت به معنای اتم نمی‌انجامد. عوامل پیرامونی

1. Good Teaching
2. Successful Teaching
3. Fenstermacher and Richardson
4. Logical
5. Psychological
6. Ethical
7. Learner Sensitive

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

و محیطی که همراه با تدریس خوب، مجموعهٔ تضمین‌کنندهٔ کیفیت تدریس شناخته شده و موفقیت در آن را رقم می‌زنند عبارتند از تلاش و تمایل دانشجو[1]، حمایت‌ها و یاری‌های محیط پیرامونی[2] و بالاخره وسعت و کیفیت فرصت‌های یادگیری[3] رسمی و غیررسمی که در اختیار یادگیرنده (دانشجو) قرار داده می‌شود؛ در نتیجه گرچه هدف و دغدغه اصلی این مطالعه شناسایی راهبردها و الگوهای تدریس در راستای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی است، اما با توجه به تحلیل بالا، از ساده‌انگاری برحذر بوده و دست کم از طریق توجه به چالش‌های بومی (محیطی و فرهنگی) کوشیده تا بسیاری از عوامل پیرامونی مؤثر در تدریس موفق را مورد توجه قرار دهد و بدین وسیله بر این مهم تأکید کند که بدون اتخاذ تدابیر لازم در مورد این چالش‌ها، انتظار دستیابی به کیفیت به معنای موفقیت دانشجو در دستیابی به اهداف و پیامدهای مطلوبْ واقع‌بینانه نخواهد بود. حتی همراه با *فنسترماخر* و *ریچاردسون* می‌توان گفت که با رفع چالش‌های محیطی و فرهنگی، کیفیت آموزش تا اندازهٔ زیادی به صورت خودبه‌خود و بدون دخل و تصرف در راهبردهای تدریس، بهبود پیدا خواهد کرد (فنسترماخر و ریچاردسون، ۲۰۰۵: ۲۰۸).

در ادامه و در مقام تبیین نظری قلمرو بحث، لازم است به دو نکته دیگر پرداخته شود. نخست اینکه با توجه به تعریف «الگو»[4] و «راهبرد»[5]، در این مطالعه هم الگوهای تدریس و هم راهبردهای تدریس مورد توجه بوده‌اند؛ یعنی محقق آگاهانه تلاش کرده تا مفهوم الگو و راهبرد هیچ‌یک محدودیتی را به مطالعه تحمیل نکنند.

نکتهٔ دوم به الگوهای یادگیری و نسبت آن با الگوهای تدریس مربوط می‌شود. بازشناسی این نسبت نیز حائز اهمیت است به‌ویژه از این جهت که در این مطالعه و در بسیاری از مواقع، از

1. Student's Effort and Will (Studenting)
2. Surroundings
3. Learning Environment

۴. الگوی یاددهی ـ یادگیری: مجموعه‌ای سازوار از راهبردها که یک فرایند یاددهی ـ یادگیری دارای اهداف خاص را از ابتدا تا انتها هدایت می‌کند. الگو اعتبار خود را بیشتر مرهون انسجام درونی و ارزش خود را مرهون اهدافی است که در یک درس یا Course تعقیب می‌شود؛ مانند حل مسئله، پرسش‌محوری، کاوش‌گری.

۵. راهبرد یاددهی ـ یادگیری: فعل و انفعالات خاصی که در یک مرحله یا بخش از فرایند تمام و کمال یاددهی ـ یادگیری اتفاق می‌افتد و اعتبار خود را بیشتر مرهون اصول تعلیم و تربیت است مانند مشارکت، نقد، تحلیل، پرسشگری، تفکر خلاق.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

دو مفهوم الگوهای تدریس و الگوهای یادگیری (برخلاف آنچه مشهور و رایج است) جابه‌جا استفاده شده است. در این مطالعه تدریس در مقام عمل مقدم بر یادگیری است، گرچه علت تامهٔ آن نیست. در تکمیل این بحث می‌توان افزود که در مقام نظر، تلقی نسبت به ماهیت یادگیری، بر تصمیم‌گیری در مورد تدریس و الگو یا راهبردی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، مقدم است. این تبیین رابطه میان الگوی تدریس و الگوی یادگیری را رابطه‌ای دوسویه معرفی می‌کند؛ از سوی دیگر برخی از محققان نسبت میان الگوهای تدریس و الگوهای یادگیری را از زاویه دیگری نگریسته و الگوهای یادگیری را اساساً نه مقوله‌ای مستقل، بلکه مقوله‌ای که هم‌آیند الگوهای تدریس است، معرفی کرده‌اند. برای مثال اثر شناخته‌شده‌ای که توسط نویسندگان آن «الگوهای تدریس»[1] نام گرفته است (جویس و همکاران[2]، ۲۰۰۰)، در ویراست دیگری با عنوان «الگوهای یادگیری»[3] (جویس و همکاران، ۲۰۰۲) به بازار عرضه شده است. چنین استدلال می‌شود که یکی از مهم‌ترین پیامدهای به‌کارگیری الگوهای تدریس متنوع و مناسب با اهداف یادگیری توسط مدرس، آموزش غیرمستقیم و طبیعی الگوهای متنوع یادگیری به دانشجویان است؛ یعنی به ازای هر الگوی تدریس به‌کار گرفته‌شده توسط استاد، یک الگو یا سازوکار یادگیری به مخاطب نیز آموزش داده می‌شود.[4] همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در این تبیین، رابطه از دوسویگی و متقابل بودن، به وحدت و یکی بودن تبدیل می‌شود که این تبیین نیز با نگاه محقق هم‌سوست. بالاخره از تبیین دیگری درباره نسبت میان الگوهای تدریس و الگوهای یادگیری می‌توان نام برد که مبتنی بر جدایی و استقلال میان این مفاهیم و حوزه‌ها از یکدیگر است و البته در این مطالعه مورد توجه نبوده است. این تبیین مستقل همان تبیینی است که وقتی سخن از الگوهای یادگیری به میان می‌آید، آن را به مجموعه‌ای از تکنیک‌ها و فنون یادگیری مرتبط می‌سازد که بعضاً با عنوان «مهارت یا دانش فراشناختی» نیز از آنها نام برده شده است (برای نمونه مراجعه شود به: اندرسون و کرتهول[5]، ۲۰۰۱).

1. Models of Teaching
2. Joyce & et al.
3. Models of Learning
۴. هر دو اثر به زبان فارسی ترجمه شده و در اختیار علاقه‌مندان فارسی‌زبان قرار دارد.
5. Anderson and Kratwhol

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

فرضیه اصلی پژوهش (الگوها و راهبردهای اولیه)

فرضیه اصلی پژوهش را می‌توان در مطلوبیت الگوها و راهبردهای آموزشی (یادگیری) بیست‌گانه ذیل جست‌وجو کرد:

آموزش فکورانه یا بازاندیشانه[۱]؛ آموزش مسئله‌محور[۲]؛ آموزش مباحثه‌محور یا دیالکتیکی[۳]؛ آموزش موقعیت‌محور[۴]؛ آموزش (یادگیری) پرسش‌محور[۵]؛ آموزش پیامدْمحور[۶]؛ آموزش (یادگیری) گروه‌محور[۷]؛ آموزش (یادگیری) حساس نسبت به نقش دیدگاه‌ها در شناخت و فهم پدیده‌ها[۸]؛ آموزش معنا (زبان) حساس[۹]؛ آموزش هماهنگ با ارزشیابی[۱۰]؛ آموزش تلفیق‌شده با ارزشیابی[۱۱]؛ آموزش شبکه‌محور[۱۲]؛ آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات[۱۳]؛ آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی[۱۴]؛ آموزش مشاورْمحور[۱۵]؛ آموزش گروهی[۱۶]؛ یادگیری متکی به ظرفیت انتقادی[۱۷]؛ تفکر تلفیقی[۱۸]؛ نگارش یادداشت‌های تحلیلی[۱۹]؛ باشگاه مجلات[۲۰].

1. Reflective Teaching
2. Problem Based Teaching
3. Dialectical Teaching
4. Field Based Teaching
5. Question Based Teaching
6. Outcome Based Teaching
7. Group Based Teaching
8. Perspective Based Learning
9. Meaning (Language) Sensitive Teaching
10. Evaluation Compatible Teaching
11. Integrated Teaching Evaluation
12. Network Based Teaching
13. ICT Supported Teaching
14. Individually Informed Teaching
15. Counselor Based Teaching
16. Team Teaching
17. Critical Learning
18. Integrative Thinking
19. Reflective Journal Writing
20. Journal Club

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

فرایند و مدل اجرایی



مطالعه

درباره روش تحقیق

هریک از مطالعات فرعی به مقتضای هدف و پرسش‌هایی که تعقیب می‌کردند، روش خاصی را اختیار کرده‌اند. در کلان پژوهش نیز از نظر روش‌شناسی تدابیری توسط شورای علمی طرح اندیشیده و به اجرا گذاشته شد که مهم‌ترین آنها توضیح داده شده است:

۱. تدوین فرضیه یا راهبردهای اولیه و متعهد کردن محققان مطالعات فرعی به مقابلهٔ یافته‌های خود با مجموعه راهبردهای اولیه. با توصیه به بحث حول چهار محور به

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

شرح ذیل در پایان هریک از مطالعات، همگرایی لازم میان مطالعات فرعی شکل گرفت:

الف) الگو یا راهبردهایی که مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرند؛

ب) الگو یا راهبردهایی که به طور صریح مورد حمایت قرار نمی‌گیرند؛

ج) الگو یا راهبردهایی که مورد تأیید قرار نمی‌گیرند؛

د) الگو یا راهبردهایی که می‌توانند در راستای تکمیل، به فهرست راهبردهای اولیه اضافه شوند.

در مورد چگونگی استفاده از راهبردهای برگرفته از متون و منابع علمی، در آغاز تحقیق طی مکتوبی موارد زیر به محققان منعکس شد تا این اقدام آثار سازندهٔ مورد نظر را از خود به جای گذارد.

«این سند که حاوی راهبردهای اولیه آموزش در علوم انسانی است برای پیشگیری از آنچه می‌توان به آن «خطای نادیده گرفتن»[1] اطلاق کرد، تدوین شده و در اختیار محققان مطالعات فرعی در اجرای طرح «تدوین الگو ـ راهبردهای مطلوب در آموزش علوم انسانی در آموزش عالی ایران» قرار گرفته است؛ به دیگر سخن مجری طرح برای کسب اطمینان نسبی از رویارویی جامع با موضوع، با کمک و همفکری اعضای شورای علمی طرح تلاش کرده هر آنچه از مرور اجمالی بر پیشینه موضوع قابل دریافت باشد، به عنوان راهبردهای مقدماتی در آموزش مطلوب علوم انسانی در آموزش عالی شناسایی کرده و در اختیار محققان قرار دهد. امتیاز دیگری که می‌توان برای این اقدام متصور بود کمک به ایجاد همگرایی در مطالعات متعددی است که توسط محققان همکار در این طرح به مورد اجرا گذاشته می‌شود. این امتیازات البته نباید به قیمت ارتکاب خطای رایج دیگری به دست آید که وقوع آن نقض غرض خواهد بود. این خطا را با تسامح می‌توان «خطای ارتکاب»[2] معرفی کرد و باید ازآن آگاهانه پرهیز کرد. این خطا در صورتی به وقوع می‌پیوند که محققان همکار به این فهرست مقدماتی چنان

1. Error of Omission
2. Error of Commission

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

تکیه کنند که اصطلاحاً دچار «نگاه تونلی»[1] شده و در حین انجام مطالعه خود، از توجه به مضامین یا راهبردهایی که در صورت ناآشنایی با راهبردهای اولیه مورد توجه قرار می‌گرفتند، غفلت کنند.

برای برخورداری از امتیازات پیش‌گفته و همچنین پرهیز از ورود آفت‌اخیر به حریم این مطالعه، پیشنهاد می‌شود محققان همکار چهارچوب چهار مرحله‌ای ذیل را مورد استفاده قرار دهند:

- ملاحظهٔ مضامین مندرج در این سند پیش از شروع به مطالعه؛
- به فراموشی سپردن مضامین یا ارجاع آن از حافظه فعال به حافظه بلندمدت در حین انجام مطالعه؛
- استخراج یافته‌های اولیه مطالعه یا راهبردهای برآمده از مطالعه؛
- مراجعهٔ مجدد به راهبردهای مندرج در این سند با هدف نقد و ارزیابی و مشخص ساختن موارد انطباق و عدم انطباق با راهبردهای برآمده از مطالعه.

۲. استفاده از نتایج مطالعه محیطی برای تعیین درجهٔ واقع‌نمایی راهبردها و الگوهای شناسایی‌شده با توجه به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در نظام آموزش عالی ایران. از محققان مطالعات فرعی خواسته شد در این زمینه اقدامی دووجهی به شرح ذیل را در دستورکار قرار دهند:

الف) کدام الگوها یا راهبردها را می‌توان «واقع‌بینانه» ارزیابی کرد و چرا؟ بدین معنا که امکان پیاده کردن آنها در کوتاه‌مدت وجود دارد. توضیح بیشتر اینکه تحقق این دسته از الگوها یا راهبردها چنانچه نیاز به فراهم آوردن شرایط و زمینه‌هایی نیز داشته باشد، این شرایط و زمینه‌ها از جنس ارائه آموزش‌های لازم به استادان، دستکاری در ضوابط و مقررات است که دست‌یافتنی است.

ب) کدام الگوها یا راهبردها را به دلیل آنکه نیازمند تغییرات در بسترهای فرهنگی، سیاسی و اجتماعی است، در کوتاه‌مدت قابل اجرا نمی‌دانید و چرا؟ یا اینکه «واقع‌نگری» ایجاب می‌کند این راهبردها را در بلندمدت قابل اجرا بدانیم.

1. Tunnel Vision

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

پیشینه نظری

این بخش پشتوانه نظری الگوها و راهبردهای بیست‌گانه تدریس را که فرضیه این مطالعه از جمع آنها تشکیل شده است، مورد بحث قرار داده و نشان می‌دهد این طیف متنوع از الگوها و راهبردهای تدریس به شکل بارز و برجسته‌ای در متون و منابع تخصصی مورد تأکید بوده است.

۱. آموزش فکورانه یا بازاندیشانه

راهبردی که استاد را به گفت‌وگوی مستمر با کلاس درس به عنوان یک موجود زنده (ارگانیک) و برخورداری از جسارت و شجاعت «عدول» از تصمیمات اتخاذشده و رویه‌ها و روش‌های مأنوس و مألوف یا «تعدیل» آنها فرا می‌خواند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳)؛ از سوی دیگر این راهبرد، استاد را به بهره‌گیری از فرصت «استقلال عمل» حرفه‌ای فرا می‌خواند و «خودفرمانی» او را به عنوان مظهر تکامل اخلاقی (اخلاق حرفه‌ای) در کانون توجه قرار می‌دهد. استاد برخوردار از خودفرمانی بر اساس دو نوع استقلال به انجام تکالیف حرفه‌ای خود همت می‌گمارد، یکی استقلال عقلانی[1] و دیگری استقلال اخلاقی[2]. (کاستل[3]، ۲۰۰۶). مهم‌ترین منادیان این راهبرد را می‌توان *دیوئی* (۱۹۱۶)، *شون*[4] (۱۹۷۱، ۱۹۸۳) و *آرگریس*[5] (۱۹۹۱) دانست.

۲. آموزش مسئله‌محور

راهبردی که استاد را به استفاده از مسائل یا موقعیت‌های مسئله‌ای از پیش تدبیرشده فرا می‌خواند تا بدین ترتیب یادگیری مفاهیم، نظریه‌ها، اصول و فرایندها برای دانشجو از حیات و معنا برخوردار شده، انگیزه برای یادگیری تقویت شود. یادگیری مبتنی بر چنین فرایندی از عمق و پایداری بیشتری برخوردار خواهد شد. *موارد گاردنر* دربارهٔ مقوله فهم چنان اظهار نظر می‌کند که گویی بدون کاربست یادگیری در حل مسئله یا مواجهه مؤثر با موقعیت‌های جدید، فهمی صورت نگرفته است:

1. Intellectual Autonomy
2. Moral Autonomy
3. Castle
4. Donald Schon
5. Chris Argyris

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

«منظور من از فهم آن است که دریافت از مفاهیم، اصول یا مهارت‌ها به گونه‌ای اتفاق افتاده باشد که فرد کفایت لازم را برای برخورد با مسائل یا موقعیت‌های جدید پیدا کرده باشد. یعنی اینکه بتواند تصمیم بگیرد قابلیت‌های کنونی او چگونه کفایت داشته و اینکه چرا فرد نیازمند دریافت مهارت‌ها و دانش جدید است» (گاردنر، ۱۹۹۱: ۱۸).

منادی شناخته‌شدهٔ دیگر این راهبرد را می‌توان *دیوئی* دانست که مسئله‌محوری در آموزش و یادگیری با نام و نظریات او عجین است. همچنین کسانی که پرورش ظرفیت «حل مسئله تکنولوژیک» (تکنولوژی نرم) را برای دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی مورد تأکید قرار می‌دهند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) نیز در این مجموعه قرار می‌گیرند. البته باید به تفاوت‌های ظریفی که میان مسئله علمی و حل مسئله علمی از یک‌سو و مسئله تکنولوژیک و فرایند تدبیر آن از سوی دیگر وجود دارد، توجه داشت و این دو را با یکدیگر خلط نکرد.

۳. آموزش مباحثه‌محور یا گفت‌وگویی (دیالوگی)

راهبردی که استاد را از تکیه به روش القایی (دیالکتیک) یا آموزش با اتکا به روش متعارف سخنرانی ـ یا گاهی جزوه‌گویی ـ بر حذر داشته و جز در موارد ضرور و به شکل حداقلی، کاربرد این راهبرد را مجاز و موجه نمی‌داند. آموزش مستقیم ـ عنوان دیگری که برای این راهبرد به کارگرفته می‌شود ـ معمولاً بر اساس یک نظم از پیش تعیین‌شده اتفاق می‌افتد و به جنبه‌های روان‌شناختی فرایند یادگیری اعتنایی ندارد. در نتیجه درگیری دانشجو با موضوع نیز به شکل حداقلی اتفاق افتاده و از یادگیری همراه با فهم، عمیق و معنادار نمی‌توان سراغ گرفت.[۱] بسیاری از صاحب‌نظران بر رویکرد یا راهبرد متقابل که یادگیری مبتنی بر مباحثه و گفت‌وگو میان استاد و دانشجوست، حمایت می‌کنند که شاید یکی از شاخص‌ترین آنها *پائولو فریره* باشد که ضمن تأکید همه‌جانبه بر صفت دیالوگی فرایند تدریس، روش القایی متعارف را «ستمگرانه» معرفی می‌کند (پائولو فریره، ۱۹۷۰). *نقیب‌زاده*

۱. البته *دیوید آزوبل* صاحب نظریه یادگیری کلامی معنادار (Meaningful Verbal Learning) را می‌توان به عنوان معارض این استدلال دانست که معتقد است با استفاده از «پیش‌سازمان‌دهنده» در آموزش مستقیم می‌توان تمام عوارض سوء یادشده را برطرف ساخت.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

در کتاب «نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم» (۱۳۸۶) درباره آموزش فلسفه و به نقل از یکی از بزرگان نکته‌ای دارد که با این راهبرد همسوست و از آموزش غیرمستقیم حمایت می‌کند. او می‌گوید «هیچ‌کس کمتر از سقراط نیاموخت (یعنی آموزش به معنای رایج نداد) و هیچ‌کس شاگردی مثل افلاطون پرورش نداد».

٤. آموزش موقعیت‌محور

این راهبرد حضور دانشجو را به صورت حقیقی و فیزیکی یا دست کم مجازی و شبیه‌سازی شده (خواه نرم‌افزاری یا غیر نرم‌افزاری)، در موقعیت مناسب و مرتبط با یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهد. به دیگر سخن این راهبرد استاد را به تدارک حضور دانشجو در متن موقعیت‌ها و مسائل اجتماعی ترغیب می‌کند تا بدین وسیله کسب تجارب کلینیکی در آموزش علوم انسانی و اجتماعی امکان‌پذیر شود. کسانی مانند *رالف تایلر*[1] که از این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی با عنوان «رویکرد وارونه»[2] سخن گفته‌اند، در واقع از همین راهبرد در یادگیری حمایت کرده و با تأکید بر تقدم و محوریت تجارب کلینیکی بر تجارب نظری، اصطلاح وارونه ـ نسبت به رویکرد جاری و معمول ـ را برای معرفی آن برگزیده‌اند (۱۹۸۶). از دیگر حامیان این راهبرد می‌توان به *شوبرت*[3] (تایلر، ۱۹۸۶) اشاره کرد که استفاده از این رویکرد در برنامه درسی علوم اجتماعی دانشگاه کرنل[4] را به عنوان نمونه عینی توضیح می‌دهد. این راهبرد برای رشته‌هایی کاربرد دارد که به شکل مستقیم یا غیرمستقیم بتوان برای رشته میدان عمل[5] در نظر گرفت که شامل رشته‌های اصطلاحاً «عملی»[6] و برخی رشته‌های «آکادمیک»[7] می‌شود (شوبرت، ۲۰۰۲).

در بحث فرهنگ‌های گوناگون حاکم بر دانشگاه‌ها (آموزش عالی) در کشورهای مختلف، *آرانی* (۱۳۸۶) در پاسخ به پرسشی درباره اینکه چرا برخلاف ایران دانشگاه‌های خارجی بر تجربه تأکید می‌کنند، چنین اظهار می‌دارد:

1. Ralph Tyler
2. Upside Down
3. William Schubert
4. Cornell
5. Field
6. Practical
7. Academic

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

«در واقع تجربه برای دانشگاه سرمایه می‌آورد. شما دانشجوی رشته جامعه‌شناسی هستید، یک سال در جامعه تجربه کسب کنید و برای دانشگاه از جامعه سؤال بیاورید و پس از آن ادامه تحصیل دهید یعنی برای پرسش‌ها به دنبال پاسخ بروید. در متن جامعه به همین دلیل کسی موفق است که با تجربه کاری از جامعه آمده باشد. به طور مثال در ژاپن دو نوع دکتری وجود دارد، یک نوع دکتری است که دانشجو چند واحد درسی را می‌گذراند و وارد بخش صنعت می‌شود و یافته‌های تجربی خود در این بخش را پس از پنج سال در دانشگاه ارائه می‌کند و مدرک دکتری می‌گیرد. نوع دوم اینکه دانشجو پس از فوق لیسانس، چهار سال در دانشگاه درس می‌خواند و مدرک دکتری می‌گیرد که در حوزه علوم انسانی و برخی دانش‌ها، اعتبار قابل توجهی دارد».

۵. آموزش (یادگیری) پرسش‌محور

این راهبرد استاد را به اعتنا به مسائل و موضوعات پیش‌آمده و پیش‌بینی‌نشده در جریان آموزش، یا مقوله‌های به اصطلاح emergent فرا می‌خواند. این راهبرد به‌ویژه توجه استاد را به پرسش‌های دانشجویان در حین تدریس که قابل پیش‌بینی نبوده اما می‌تواند ارزش و اهمیت فراوانی داشته باشد، معطوف می‌کند. توجه به پرسش‌های «عالمانه» دانشجو البته می‌تواند به دلیل ایجاد اختلال در نظم از پیش تعیین‌شده برای فرایند توسط استاد تهدید تلقی شده و مورد بی‌اعتنایی قرار گیرد. این رفتار به غایت مخرب بوده و «خلق و صورت‌بندی پرسش و مسئله» توسط دانشجو را بی‌ارزش جلوه می‌دهد. یکی از نگارندگان با طرح «نظریه پرسش‌محوری» در تعلیم و تربیت به تبیین ضرورت توجه به پرسش‌های عالمانه و ساخته و پرداختهٔ ذهن یادگیرندگان پرداخته (مهرمحمدی، ۱۳۸۴؛ ۱۳۷۴) و بر این باور است که در آموزش عالی فرصت پرسش‌پردازی توسط دانشجو در برنامه درسی (در سطح درس یا دوره) باید به طور جدی افزایش یابد. در تبیین این نظریه به آثار صاحب‌نظرانی چون *فریره* (۱۹۷۰)، *ژان فوراستیه* (۱۳۷۱) و *ساراسون*[1] (۱۹۹۳) تأسی شده است. بالاخره در بحث مربوط به فرهنگ‌های دانشگاهی مختلف، آرانی (۱۳۸۶) که

1. Seymour Sarason

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

پژوهشی تطبیقی را در این زمینه در دست اقدام دارد، در مصاحبه‌ای پرسش‌محوری را یکی از ویژگی‌های تمییزدهندهٔ میان فرهنگ دانشگاه‌های مختلف دانسته و درباره فرهنگ دانشگاهی در ایران این‌گونه می‌گوید:

«آیا دانشی که به او می‌دهیم در مظان نقد است و فرصت آزمون برای او فراهم می‌شود یا نه به عنوان یک امر متقن باید آن را بپذیرد. به تعبیر دیگر آیا کلاس درس دانشگاه به پرسش نمره می‌دهد یا به پاسخ. اگر یک استاد راهنما در کلاس دانشگاه‌های ایران به دانشجو بگوید «من نمی‌دانم، این طرح شماست و تو باید به منِ استاد بگویی که چه چیزی از این طرح درمی‌آید»، ممکن است برای شنونده خیلی سنگین باشد».

٦. آموزش پیامد محور

این راهبرد استاد را به مبنا و محور قرار دادن پیامدهای یادگیری و در نتیجه پرهیز از رویارویی به اصطلاح مهندسی‌شده[1] و الگوریتمی با فرایند تدریس دعوت می‌کند. این راهبرد در برابر راهبرد آموزش ـ نتیجه یا محصول‌محور قرار داشته و گرچه دغدغهٔ نتایج و عواقب آموزش را از دست نمی‌دهد، ولی این عواقب را به صورت شتاب‌زده و گاهی مثله‌شده (مثلاً در قالب هدف‌های رفتاری و آزمون‌های متداول پایان نیمسال) در دستورکار قرار نمی‌دهد. در این راهبرد استاد به هنگام تصمیم‌گیری درباره فعل و انفعالات، اثر بخشی آنها را با توجه به پیامدها مبنا قرار داده و در نتیجه دانشجویان را ملزم به پرداختن به فعالیت‌های یادگیری کاملاً یکنواخت و مشابه نمی‌کند. *آیزنر* (۱۹۹۴) و *استن هوس*[2] (۱۹۷۶) را می‌توان در شمار منادیان این راهبرد معرفی کرد.

۷. آموزش (یادگیری) گروه‌محور

این راهبرد استاد را در حُسن استفاده از ظرفیت هم‌افزاییِ ناشی از تعامل گروهی در جریان انجام تکالیف یادگیری و در نتیجه دستیابی به مراتب اثربخشی بالاتر؛ همچنین پیامدهای

1. Means-ends
2. Lawrence Stenhouse

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

ممتاز اجتماعی توسط دانشجویان یاری می‌رساند. از این راهبرد با عنوان‌هایی چون «یادگیری مشارکتی»[1] و یادگیری با استفاده از «گروه‌های کوچک (نامتجانس)»[2] نام برده شده است. *کوهن*[3] در شمار مشهورترین محققان و صاحب‌نظرانی است که تلاش وافری برای روشن کردن ابعاد ناشناختهٔ این راهبرد به عمل آورده تا بدین ترتیب آن را به صحنه کاربست در سطح کلاس درس نزدیک کند. استفاده از این راهبرد با نظریه ساخت‌وسازگرایی اجتماعی (یا دیالکتیکی)[4] نیز هماهنگی دارد (مهرمحمدی و نیک نام، ۱۳۸۵).

۸. آموزش(یادگیری) حساس نسبت به نقش فرهنگ(دیدگاه‌ها) در شناخت و فهم پدیده‌ها

این راهبرد استاد را به این واقعیت حساس می‌کند که دانشجویان ممکن است بنا به پیشینه‌های فرهنگی و تجارب زیستهٔ گوناگون، با برداشت‌های مختلف، روایت‌های گوناگون و فهم‌های متنوع صحنه یادگیری را ترک کنند. این حساسیت و توجه به آن البته نیازمند مداخله‌های هوشمندانه توسط استاد و تعامل با سایر دانشجویان است تا فرایند یادگیری ضمن پایبندی به «کثرت» و روا شناختن آن، یکسره خصلت «نسبیّت» نیابد؛ چراکه نسبیّت پرتگاهی است که جز برهوت معرفت راه به جایی نبرد. این راهبرد که می‌توان آن را تبیین دلالت‌های نوعی ساخت‌وسازگرایی (با صبغه فرهنگی) برای تدریس دانست، بیش از هر کس توسط روان‌شناس مشهور *برونر*[5] تبیین و تشریح شده است. وی این نظریه را به نام «روان‌شناسی تربیتی فرهنگی»[6] نیز معرفی کرده و آن را فصل یا پارادایم جدیدی در روان‌شناسی تربیتی، پس از «روان‌شناسی تربیتی شناختی»[7] معرفی می‌کند (برونر، ۱۹۹۶). یکی دیگر از صاحب‌نظران چنین اظهار می‌دارد که یادگیری حساس نسبت به دیدگاه‌ها ایجاب می‌کند که یادگیرنده هر آنچه از استاد می‌شنود یا در منابع علمی می‌بیند، چیزی جز

1. Cooperative Learning
2. Small Heterogeneous Groups
3. Elizabeth Cohen
4. Social (Dialectical) Constructivism
5. Jerome Bruner
6. Cultural Psychology of Education
7. Cognitive Psychology of Education

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

«یک نظر»[1] ندانسته و در نتیجه درباره مفروضات ضمنی و تلویحات نظر ابرازشده پرسش کند (ویگینز و مک‌تای، ۲۰۰۵). بالاخره *کینچلو*[2] متفکر معاصر که با رویکرد سیاسی ـ اجتماعی و بالتبع انتقادی به تبیین شناخت و یادگیری پرداخته است، از دانش «مابعد صوری»[3] به عنوان منطقه تازه شناخت سخن به میان می‌آورد و بر این باور است که دانش «صوری»[4] به مفهوم دانش تثبیت‌شده، قطعی و غیر قابل تشکیک توهمی بیش نبوده و باوری است که متضمن منافع صاحبان قدرت و اعضای فرهنگ مسلط است (۱۹۹۹).

۹. آموزش معنا ـ زبان حساس

این راهبرد نیز با نظریه یادگیری ساخت‌وسازگرایانه و به‌ویژه قرائت فرهنگی آن سازگار است و استاد را دعوت می‌کند تا به معانی وابسته به زمینه و پیشینه‌ای که واژگان و کلمات می‌توانند برای دانشجو داشته باشند، توجه ویژه مبذول دارد. به دیگر سخن استاد را از برخورد ساده‌انگارانه گویی آموزش به زبان فارسی به فارسی‌زبانان، ناقل و حامل معانی واحد و یکسان برای کلیه دانشجویان است، پرهیز داده و او را به استفادهٔ حداقلی از زبان (عادی) در جریان تدریس تشویق و ترغیب کند. همچنین استفاده از منابع یادگیری زبانی (متنی) متنوع متناسب با خزانهٔ واژگانی مناطق مختلف کشور از دیگر دلالت‌های این راهبرد است (دادرس، ۱۳۸۴).

۱۰. آموزش هماهنگ با ارزشیابی

این راهبرد استاد را به تأمل درباره نقش سازوکار ارزشیابی یا سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان در یادگیری دعوت کرده و حامل این پیام است که تحول در چگونگی تدریس اگر همراه با تحول در چگونگی ارزشیابی نباشد راه به جایی نبرده و ابتر خواهد ماند؛ به دیگر سخن از سازوکارهای ارزشیابی باید همان پیام یا انتظار یادگیری صادر شود که از اهداف برنامه و فرایند تدریس. در غیر این صورت چون استانداردها و توقعات دریافت‌شده از سازوکار ارزشیابی بر رفتار دانشجو غلبه می‌یابد، آنچه با این توقعات و انتظارات

1. A Point of View
2. Kincheloe
3. Postformal
4. Formal

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

ناهمخوان است، از نظر دانشجو به کنار نهاده می‌شود و شانسی برای تحقق نخواهد داشت. یکی از نگارندگان با اقتباس از مفهوم «ایدئولوژی عملیاتی‌شدهٔ»[1] آیزنر، ارزشیابی یا سنجش را ایدئولوژی عملیاتی‌شده یا معرِّف هنجارهای عینیت‌یافتهٔ نظام آموزشی دانسته و بر تحول هم‌زمان راهبردهای تدریس و ارزشیابی یا حتی مقدم داشتن تحول در سازوکارهای ارزشیابی بر تدریس، تأکید کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). آنچه توسط برخی از صاحب‌نظران اثر دگرگون‌کنندهٔ پس‌رو[2] نامیده شده است، نیز کاملاً با این معنا هماهنگ است (چنگ[3]، ۱۹۹۸) و (بیگز[4]، ۱۹۹۵). این مفهوم از حوزه اقتصاد وام گرفته شده و ناظر به تأثیر مستقیم یک حوزه اصلی بر حوزه‌های پیرامونی است. کاربرد آن در حوزه ارزشیابی بدین معناست که ارزشیابی (سنجش) به عنوان حوزه اصلی و کانونی می‌تواند تمام مؤلفه‌های تعلیم و تربیت به‌ویژه فرایند یاددهی ـ یادگیری را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار دهد.

۱۱. آموزش تلفیق‌شده با ارزشیابی

در راستای آنچه درباره راهبرد پیشین مطرح شد، این راهبرد دربردارندهٔ دعوت صریح و تناقض‌آمیز انحلال ارزشیابی در فرایند تدریس است. ادغام ارزشیابی در فرایند تدریس و پرهیز از ترسیم مرز جدی فاصل میان این دو هم به رفع دغدغه هماهنگی آموزش با ارزشیابی می‌انجامد و هم کوششی در جهت افزایش اثربخشی تدریس محسوب می‌شود. این راهبرد با آنچه صاحب‌نظران درباره ارزشیابی تدریجی، فرایندی، تکوینی و حتی تشخیصی مطرح ساخته‌اند، هماهنگی دارد. رویکرد ارزشیابی حقیقی[5] نیز که طی دو دهه اخیر مطرح شده، دارای دلالت‌هایی برای ارزشیابی است که با اندیشه ادغام ارزشیابی در فرایند تدریس همخوانی دارد (چنگ[6]، ۱۹۹۸ و بیگز[7]، ۱۹۹۵).

1. Operational Ideology
2. Backwash Effect
3. Cheng
4. Biggs
5. Authentic Assessment
6. Cheng
7. Biggs

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

۱۲. آموزش شبکه‌محور

این راهبرد بر فراهم ساختن زمینهٔ ارتباط دانشجویان با متخصصان و مشاهیر مرتبط با درس و مسائل و موضوعات مورد بحث و بررسی در کلاس تأکید می‌کند و آن را زمینه‌ساز دستیابی به نتایج و پیامدهای سازنده در یادگیری می‌داند. ساختن چنین شبکه‌ای در حین تحصیل و با کمک استاد می‌تواند بستر بسیار مناسبی برای استمرار و تعالی بخشیدن به یادگیری‌ها پس از کلاس (در حین تحصیل) و حضور مؤثر در اجتماع علمی رشته و دستیابی به موقعیت ممتاز ایفای نقش در آن پس از اتمام دورهٔ تحصیل باشد. اثر اخیر ناشی از عضویت فرد در شبکه علمی تخصصی پیش از فراغت از تحصیل و شناختی است که او از افراد عضو شبکه و گرایش‌های تخصصی آنان به دست آورده است. *فوگارتی*[1] (۱۹۹۱) که تلاش‌هایش در زمینه تلفیق شهرت دارد بر این معنا تأکید کرده و فعال شدن این شبکه را نماد دستیابی به بالاترین درجه و شکل تلفیق در یادگیری[2] یا درونی‌شدن علائق مربوط به آن حوزه می‌داند که طبیعتاً بستر را برای رشد مستمر در آن عرصه مستعد ساخته، دستیابی به بالاترین سطح توفیق در یادگیری و اثربخشی در آموزش را نوید می‌دهد. ناگفته پیداست که آموزش شبکه‌محور با اتکا به ظرفیت فناوری‌های نوین ارتباطی به شکل بی‌سابقه‌ای تسهیل می‌شود.

۱۳. آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات

این راهبرد بر به‌کارگیری ظرفیت بی‌نظیر و نوظهور شبکه‌های اطلاعاتی و ارتباطی برای غنا بخشیدن به جریان تدریس و یادگیری تأکید دارد. تبیین *کاماسکی*[3] (۲۰۰۷) مبنی بر اینکه گسترش تعاملات شبکه‌ای، «اکولوژی» تازه‌ای را برای یادگیری تعریف کرده است، قابل توجه و تأمل است. به باور وی یادگیری مؤسسه‌ای (مدرسه‌ای یا دانشگاهی) کاملاً تحت تأثیر محیط بسیار غنی یادگیری در خارج از مؤسسه قرار گرفته و واقعیت «خروج یادگیری

1. Fogarty
2. Integration
3. Kenneth Komosky

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

از جعبه»[1] یا تعیین‌کننده نبودن یادگیری‌های مؤسسه‌ای را باید به رسمیت شناخت. واقع‌بینی و حُسن استفاده از فرصت‌ها و ظرفیت‌ها حکم می‌کند که استاد علاوه بر بهره جستن از این امکانات فاخر در کلاس (مانند چندرسانه‌ای‌ها، ای‌بوک، نرم‌افزارهای شبیه‌سازی، فوروم و...) و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی در زمینه سبک‌های یادگیری، سعی کند آگاهانه و خلاقانه تدابیری را به کار بندد که «اکولوژی یادگیری»[2] متکی به شبکه ارتباطی در خارج از کلاس و مؤسسه را نیز جهت داده و به گونه‌ای هدایت کند که منجر به هم‌افزایی فرصت‌های درون و بیرون از محیط کلاس شود. یکی از مطالعات فرعی این تحقیق که در فصول بعدی معرفی خواهد شد، به شناسایی و تشریح ظرفیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی پرداخته که نگارندگان را از توضیح بیشتر در این بخش بی‌نیاز می‌کند.

۱٤. آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی

این راهبرد ناظر به رسمیت قائل شدن برای تفاوت‌هایی در میان دانشجویان است که اقتضای آن انعطاف در برنامه و پیش‌بینی امکان انطباق دروس با علائق ویژه آنان در رشته است. این سطح از تفاوت‌های فردی میان یادگیرندگان کمتر مورد توجه قرار گرفته و متخصصان معمولاً مواجهه با این پدیده را به سطح تنوع در شیوه‌ها برای یادگیری محتوای واحد و ثابت فرو می‌کاهند. رویارویی کامل با این موضوع البته مستلزم پیش‌بینی ظرفیت انطباق در دروس متغیر و گرایش‌های مناسب در برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). تا آنجا که به وظایف استادان مربوط می‌شود، نخست باید به برخورداری از آمادگی حرفه‌ای در مدیریت بهینه دروس انفرادی[3] و دروس اختیاریِ[4] پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی اشاره کرد و بلافاصله افزود که خلق چنین فرصت‌هایی به‌ویژه برای دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی که تعداد دانشجویان محدودتر است هم می‌تواند جزء انتظارات بایسته از استادان معتبر قلمداد شود. این مهم به طور نسبی می‌تواند از طریق

1. Learning out of The Box
2. Learning Ecology
3. Individual Study
4. Electives

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

بخشیدن وجه اختصاصی به فعالیت‌های یادگیری مرتبط با دروس مشترک و ثابتْ جامه عمل بپوشد.

۱۵. آموزش مشاوره محور

این راهبرد محیط یادگیری در خارج از کلاس درس را در کانون توجه دارد. پیش‌بینی مشاور یا راهنمای علمی برای هریک از دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی مورد تأکید این راهبرد است. مشاوران یا راهنمایان تحصیلی وظیفهٔ خطیر تحریک و تشویق دانشجویان به تلاش و یادگیری، پاسخ به اشکالات و ابهامات آنان درباره تحصیل دانشگاهی و رشته خاص، نظارت بر جریان عمومی تحصیل دانشجو و هدایت آنان با اتکا به تجارب غنی خویش را عهده‌دار هستند. چنین تدبیری به‌ویژه برای دانشجویان دوره کارشناسی که ورود به عرصه دانشگاه برای آنان با ناشناخته‌های فراوانی همراه بوده و زندگی دانشگاهی می‌تواند مولّد دغدغه‌ها و پرسش‌های عدیده باشد بسیار کارساز است و آنان را در فرایند انطباق بالنده با محیط جدید یاری می‌رساند. علاوه بر توجیهات عقلانی در ضرورت استقرار چنین سازوکاری در آموزش عالی، شواهد تجربی برگرفته از تجارب یکی از برندگان جایزه نوبل، *پیر ژیل دوژن* قابل اعتناست (فرهادیان، مترجم، ۱۳۸۵).

۱۶. آموزش گروهی

در این راهبرد تشریک مساعی استادان در تدریس یک درس در کانون توجه است که در صورت وجود تقاضای واقعی از ناحیه محتوای درس و همچنین برنامه‌ریزی گروهی برای استفاده بهینه از تخصص‌ها و تقسیم کار معقول می‌تواند ارزش افزوده معناداری برای یادگیری به همراه داشته باشد. این رخداد در مواقعی که دروس دارای وجوه مختلف بوده یا اصطلاحاً ماهیت تلفیقی یا میان‌رشته‌ای دارند (پیغامی و تورانی، ۱۳۸۸)، حالتی قریب به الزامی یا گریزناپذیر پیدا می‌کند و آموزش تک‌استادی باید به عنوان آخرین گزینه مورد استفاده قرار گیرد. مهرمحمدی در آسیب‌شناسی منابع یادگیری مکتوب در آموزش عالی ایران از ژانر یا گونه‌ای با عنوان «ژانر مغفول» یاد می‌کند که در جوار ژانرهای رایج تألیف و ترجمه رنگ باخته و به‌رغم ارزش والای آموزشی و یادگیری و همچنین جایگاهی که در نظام‌های آموزش عالی دنیا به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی دارد، به رسمیت شناخته نشده

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

است. این ژانر دارای یک طراح و معمار اثر است که این طرح و نقشه به تناسب موضوعات متنوع و نیاز به تخصص‌های گوناگون به متخصصان متعددی سفارش داده می‌شود تا با مشارکت آنان در نگارش یک مبحث تخصصی، نقشهٔ طراحی‌شده برای اثر به اجرا گذاشته شود (۱۳۸۵). یکی از امتیازات آموزشی این ژانر، فراهم کردن بدون زحمت و هزینه زمینه تحقق آموزش گروهی دانسته شده است.

۱۷. یادگیری متکی به ظرفیت انتقادی

به‌کارگیری ظرفیت انتقادی یعنی قدرت تمییز میان آنچه معقول و قابل دفاع است و آنچه از شواهد و پشتوانه کافی عقلی یا تجربی برخوردار نیست (آیزنر، ۱۹۸۵). ظرفیت انتقادی می‌تواند در چهارچوب «نظریه انتقادی»[1] یا خارج از این چهارچوب که علائق و انگیزه‌های تغییر در عرصه سیاسی و اجتماعی را تعقیب نمی‌کنند، به کار گرفته شود. در چهارچوب نظریه انتقادی است که نقد مقدمه کنش اجتماعی یا پراکسیس برای تغییر موقعیت‌های اجتماعی تلقی می‌شود (فریر، ۱۹۷۰). در نگاه غیرانتقادی به تفکر انتقادی، نقد می‌تواند یک مقصد و هدف در یادگیری به حساب آید. استفادهٔ دانشجویان از این ظرفیت خود مستلزم تقویت قابلیت‌های فراشناختی و قدرت تخیّل آنان است که لازم است موضوع آموزش واقع شود.

در فرایند یاددهی ـ یادگیری اتکای استاد به این ظرفیت مستلزم تدارک فرصت و بستر بازاندیشی در مورد دانش و نظریه‌های به ظاهر تثبیت‌شده و تأییدشده است که می‌تواند از منظر زیست‌جهان‌های گوناگون[2] مورد واکاوی، تردید یا تأیید قرار گیرد. این فرصت‌ها می‌تواند در خلال تدریس یا در زمان‌های پس از آن تدارک دیده شود (مثلاً در استفاده استاد از راهبرد نگارش یادداشت‌های تحلیلی).

۱۸. تفکر تلفیقی

این نوع تفکر را باید از تفکر علمی بازشناخت. درحالی‌که تفکر علمی در خدمت کشف واقعیت‌ها قرار دارد، تفکر تلفیقی در خدمت ارائه راه حل خلاق یا خلق تدابیر مناسب برای رویارویی با مسائل یا پاسخگویی به نیازهای زیستی است. به طور خلاصه تفکر تلفیقی را

1. Critical Theory
2. Life-worlds

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

می‌توان بنیاد یا رکن «تفکر تکنولوژیک» دانست. این نوع تفکر به عوض اینکه در جهت کشف امور واقع به کار گرفته شود، در جهت ابداع راه حل برای یک نیاز یا به تعبیر فلسفی یک «حیث التفات جمعی» مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. وجه تسمیه این ظرفیت (تفکر تلفیقی)، نیز از همین نکته قابل دریافت است، چراکه حل چنین مسائلی نوعاً نیازمند ترکیب و تلفیق شرایط و انتظارات ناهمخوان و به عبارتی تناقض‌آمیز است (مارتین[1]، ۲۰۰۷). تمایز میان تکنولوژی سخت و تکنولوژی نرم در این حوزه حائز اهمیت فوق‌العاده است. آنچه از جنس تکنولوژی و تفکر تکنولوژیک در حوزه علوم انسانی قابل ردیابی است، البته تکنولوژی نرم است. آموزش اثربخش علوم انسانی از جمله با عنایت به میزان دستیابی دانش‌آموختگان به این قابلیت قابل ارزیابی است که مستلزم تعبیه فرصت‌های لازم برای حل مسائل از نوع تکنولوژیک (کاربردی) در فرایند یاددهی و یادگیری دروس مختلف است.

۱۹. نگارش یادداشت‌های تحلیلی

این راهبرد به شکل مؤثری در خدمت پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، همچنین سازوکار مناسب و مؤثری در خدمت کاوش شخصی مباحث، طرح مسئله و در نتیجه رشد شخصی است و کاربرد ویژه‌ای در رشته‌های حوزه هنر و علوم انسانی دارد زیرا ابهامات، دغدغه‌ها، تشویش‌ها و تنوع برداشت‌ها گسترده‌تر و جدی‌تر بوده و داشتن یک مجرای مطمئن برای طرح و ابراز آنها ضروری‌تر است (کارکرد روان‌پالایی) (جانسیک، ۲۰۰۳)؛ اثر ضمنی ولی مهم این راهبرد یعنی تقویت ظرفیت و مهارت صحیح‌نوشتن که متأسفانه در وضعیت وخیمی قرار دارد، نیز شایان ذکر است.

بدین ترتیب راهبرد مورد بحث یک ابزار تعاملی برای برقراری ارتباط میان استاد و یکایک دانشجویان نیز به حساب می‌آید و به فرایند یاددهی ـ یادگیری صبغه «شخصی»[2] می‌بخشد، مشروط به اینکه توسط استاد و دانشجو جدی گرفته شده و واقعا منعکس‌کنندهٔ «تجارب

1. Martin
2. Personal

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

زیسته» دانشجویان باشد. در این صورت برنامه درسی و آموزش، از ویژگی‌های «نومفهوم‌گرایانه»[1] برخوردار می‌شود (پینار، ۱۹۹۸).

این راهبرد آموزش برای استادان نیز ابزار فوق‌العاده مؤثری محسوب می‌شود چراکه آنان را به بازنگری و بازاندیشی درباره عملکردشان در سایهٔ بازخوردهای مستمر از سوی دانشجویان فرا می‌خواند و داده‌های مفید و مغتنمی را بدین منظور در دسترسی ایشان قرار می‌دهد. نکات ذیل نیز به لحاظ اجرایی در به‌کارگیری این راهبرد راهگشا هستند:

- می‌تواند دارای ساختار از پیش تعیین شده یا کاملاً باز و آزاد باشد، اما در هر حال هدف از این فعالیت باید برای دانشجویان کاملاً توضیح داده شده و توجه آنها نسبت به اهمیت این فعالیت جلب شود؛
- در ارزشیابی هم می‌تواند مورد توجه استاد باشد. در این صورت ملاک کیفیت و قضاوت باید برای دانشجویان تشریح شود؛
- هم می‌تواند شکل سنتی داشته باشد و هم شکل دیجیتالی، اعم از بر خط (وبلاگ) یا فایل الکترونیکی، هم می‌تواند با نام باشد و هم ناشناخته، ناظر به یک جلسه درس یا بخش‌های تعریف‌شده‌ای از کل درس در طول نیمسال. البته فراوانی یادداشت‌ها نباید از حد معینی که پژوهش‌های تجربی تعیین می‌کند کمتر باشد که آثار و نتایج آن به مخاطره بیفتد.

۲۰. باشگاه مجلات

این الگوی تدریس مقتضای یادگیری هماهنگ با ویژگی‌های عصر اطلاعات و ارتباطات به دو معنا یا به دو جهت است: نخست تنوع منابع علمی مورد نیاز و سهولت دسترسی به آنها و دوم ضرورت دستیابی به شایستگی موسوم به «سواد اطلاعاتی» (شامل ابعاد شناسایی، بازیابی، نقد و بهره‌برداری از اطلاعات) توسط دانشجویان که بدون آن هیچ دانش‌آموخته‌ای را در این عصر نمی‌توان واجد کفایت لازم دانست (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

1. Reconceptualism

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

این الگوی تدریس همچنین بیانگر شکل مؤثری از مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی ـ یادگیری و خروج آن از انفعالی است که از آفات کنونی آموزش در رشته‌های علوم انسانی به شمار می‌آید.

علاوه بر این، الگوی باشگاه مجلات برطرف‌کنندهٔ ناکارآمدی منابع و آثار علمی رایج نیز هست و می‌تواند عدم اقبال نسبت به «ژانر جدید» در حوزه منابع علمی و دانشگاهی را برطرف ساخته و بر کیفیت و کارایی یادگیری بیفزاید (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). در سطوح تحصیلات تکمیلی با استفاده از منابع غیر فارسی زبان و بیشتر انگلیسی، زمینه لازم برای برطرف شدن کاستی‌های فلج‌کنندهٔ موجود از نظر شایستگی‌های زبانی دانشجویان نیز فراهم می‌شود.

جمع‌بندی یافته‌ها درباره الگوها و راهبردهای تدریس اولیه

در یکی از مطالعات فرعی، علاوه بر تأیید اجمالی الگوها و راهبردهای اولیه، سخن از ضرورت تهیه و ارائهٔ طرح درس و هدف‌گذاری تصریح‌شدهٔ شناختی، مهارتی و نگرشی برای تدریس و اعلام قبلی آن به دانشجویان به میان آمده است. استفادهٔ استاد از طرح درس و ارائه آن به دانشجویان تا آنجا می‌تواند در بهبود کیفیت تدریس مؤثر باشد که توجه استاد را به تأمل و برنامه‌ریزی پیش از ورود به کلاس و صحنه عمل تحریک و تشویق کند، ولی چنانچه بخواهد به عنوان یک نقشه راه از پیش طراحی‌شده راه را بر بداهگی، تنوع و پاسخگویی به موقعیت‌های پیش‌آمده در کلاس درس سد کند، البته با روح بسیاری از الگوها و راهبردهای تدریس مورد تأیید همین مطالعه فرعی در تعارض خواهد بود.

در مطالعه فرعی دیگر، بر مبنای دیدگاه معرفت‌شناختی مورد تأیید، دلالت‌های هشت‌گانه‌ای برای تدریس علوم انسانی استخراج شده که حائز اهمیت بوده و می‌تواند از جنس «اصول» ناظر به فرایند یاددهی ـ یادگیری قلمداد شود. این دلالت‌ها یا اصول، بصیرت افزونی را در راستای ارتقای کیفیت تدریس علوم انسانی به ارمغان می‌آورند. عناوین این اصول به قرار زیر هستند:

۱. آموزش نظریه‌ها باید در فضای تعاملی میان تفسیر و واقعیت صورت پذیرد؛

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

۲. پیوندهای علم انسانی با فرهنگ اجتماعی آن باید تبیین شود؛
۳. مرز میان نسبیت معرفتی و معرفت شناختی را باید بازشناسی کرد؛
۴. آموختن هر علم انسانی باید با تاریخ آن ملازم باشد؛
۵. آموختن هر علم انسانی باید با علم مرتبهٔ بالاتر آن ملازم باشد؛
۶. مرز ترکیب‌های التقاطی و سازوار در نظریه‌ها را باید بازشناسی کرد؛
۷. هدف‌ها و کارکردهای اجتماعی هر علم انسانی باید تبیین شود؛
۸. آموختن هر علم انسانی باید با بررسی انتقادی پیوستاری ـ مرتبه‌ای ملازم باشد.

مطالعهٔ فرعی سوم راهبرد سخنرانی را به فهرست الگوها و راهبردهای اولیه افزوده و آن را در مواقعی قابل دفاع دانسته است. سخنرانی از نظر وی، البته با عناوینی مانند «بهبودیافته به همراه فعالیت‌های عملی»، «به همراه شبیه‌سازی»، «به همراه پروژه‌های عملی» مطرح شده که نشان می‌دهد سخنرانی به‌تنهایی برای تحقق اهداف یادگیری همراه با فهم و درک، وافی به مقصود نبوده و باید به شکل کاملاً مقتصدانه یا محتاطانه به کار گرفته شود. حمایت از سخنرانی به عنوان یک راهبرد تدریس موجه بدون قیود هشداردهندهٔ این‌چنینی البته وافی به مقصود نیست و موجب استمرار وضع نامناسب فعلی می‌شود. در این مطالعه فرعی همچنین راهبرد «رأی‌گیری در کلاس درس» پیشنهاد شده که مکمل مناسبی برای فهرست اولیه به حساب می‌آید.

در مطالعهٔ فرعی دیگری در کمال تعجب یا تأسف درمی‌یابیم که بخش مهمی از الگوها و راهبردهای اولیه، ردپایی در تجربیات استادان یا مطلعان کلیدی نداشته است. فهرست این دسته از الگوها و راهبردها به قرار زیر است:

- آموزش حساس نسبت به معنا و زبان؛
- آموزش حساس نسبت به نقش دیدگاه‌ها در شناخت و فهم پدیده‌ها؛
- آموزش تلفیق‌شده با ارزشیابی؛
- آموزش مشاوره‌محور؛
- آموزش حساس نسبت به فراشناخت؛
- نگارش یادداشت‌های تحلیلی پس از درس؛
- آموزش مبتنی بر تفکر تلفیقی.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

با توجه به ضعف دانش حرفه‌ای استادان که می‌توان آن را مهم‌ترین یافتهٔ مطالعه ناظر به بررسی دیدگاه‌های اکتشافی دانست و محقق مربوطه نیز از آن به عنوان یکی از چالش‌های ارتقای کیفیت تدریس علوم انسانی نام برده است، باید اظهار داشت که عدم توفیق در یافتن شواهدِ تأییدی برای این دسته از الگوها و راهبردها، قابل اعتنا نبوده و از اعتبار آنها نمی‌کاهد. یادآور می‌شود مطالعه فرعی دیگرِ این تحقیق نیز چالش مدرسان یا چالش مربوط به حاملان علوم انسانی و عاملان تدریس این رشته‌ها را مورد تأیید قرار داده است. خوشبختانه مصاحبه با استادان به شناسایی یک مورد تکمیلی قابل توجه دست یافت که همان «آموزش مبتنی بر بازی‌های کوتاه»[1] است. استاد مربوطه ضمن تأکید بر این نکته که بازی به لحاظ مفهومی با game تفاوت دارد و تفاوت در این است که بازی «برد ـ برد» است و حال آنکه game «برد ـ باخت» است به نکات ذیل نیز اشاره داشته که برای روشن‌تر شدن موضوع، بیان می‌شوند:

«...مهم‌ترین کارکرد بازی‌ها در ایجاد نشاط و فضای عاطفی مناسب در کلاس درس است.... بازی‌ها دارای دو نوع عمده «زیر سقفی»[2] و «فضای باز»[3] هستند. بازی‌های نوع اول برای استفاده در محیط کلاس و بازی‌های نوع دوم برای استفاده در خارج از کلاس طراحی شده‌اند... به تجربه دریافته‌ام که در فاصله بین ۲۰ دقیقه تا ۴۰ دقیقه که از درس می‌گذرد و خستگی بر کلاس عارض شده است، بهترین فرصت برای بهره‌گیری از بازی است؛ خواه فقط برای ایجاد نشاط و رفع خستگی یا برای تغییر و ایجاد تنوع در شیوه تدریس. ساخت بازی‌های کوتاه کار مشکلی نیست و استادان خود می‌توانند با تکیه به تجارب گذشته و خلاقیت دست به کارِ ساخت بازی‌های تازه شوند».

در آخرین مطالعه فرعی که در این بخش مورد بررسی قرار می‌گیرد، تنها سه مورد از الگوها و راهبردهای اولیه یافت می‌شوند که از منظر قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات نمی‌توانند مورد پشتیبانی قرار گیرند. این موارد عبارتند از:

1. Teaching Based on Short Play
2. Indoor
3. Outdoor

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

- آموزش تلفیق‌شده با ارزشیابی؛
- آموزش هماهنگ با ارزشیابی؛
- آموزش مبتنی بر تفکر تلفیقی.

در مورد نخست باید گفت تلفیق ارزشیابی با فرایند تدریس یا انحلال آن در این فرایند گرچه نباید مستقیماً از مطالعه‌ای با این زاویه دید (فاوا) انتظار برود، ولی در صورت عنایت به این راهبرد (که به صورت‌های مختلف به غنای فرایند تدریس و اثربخشی آن خواهد افزود)، از فاوا می‌توان انتظار داشت که به شیوه‌های مختلف در خدمت بهینه‌سازی فرایند ثبت و ضبط هرچه دقیق‌تر ماوقع یادگیری پرداخته و بدین ترتیب زمینهٔ انجام هرچه نیکوتر ارزشیابی مبتنی بر فرایند و متصل به جریان تدریس را فراهم آورد. در مورد دوم، هماهنگی منویات یا اهداف تدریس با سازوکار سنجش و ارزشیابی، بازهم می‌توان در صورت توجه به این مهم از ابزار فاوا بهره جست و مثلاً ارزشیابی از اهدافی که نیازمند انجام پروژه‌های عملی یا حضور در موقعیت‌هایی است که به‌آسانی در دسترس نیست، تکالیف ارزشیابی مجازی را در دستورکار قرار داد. درباره آخرین مورد هم باید گفت ظرفیت فاوا می‌تواند در خدمت پرورش تفکر تکنولوژیک که همان تفکر تلفیقی است، قرار گیرد. خلق موقعیت‌های دربردارندهٔ مسائل عملی به شکل مجازی و درگیر ساختن دانشجویان با حل این مسائل در حوزه علوم انسانی و اجتماعی به شکل مؤثری به ارتقای کیفیت و اثربخشی یادگیری در این دروس خواهد انجامید. لذا باید در مجموع گفت عدم ادراک رابطهٔ میان راهبردهای سه‌گانه یا فاوا در این مطالعه با تبیین‌هایی که به اختصار ارائه شد، مورد تردید است.

به نظر می‌رسد بیشتر راهبردها و الگوهای تدریس پیش‌بینی‌شده در فرضیه تحقیق به عنوان راهبردها و الگوهای مطلوب با شدت و ضعف و در مجموع به تأیید مطالعات فرعی رسیده‌اند. البته ممکن است در مطالعات فرعی از راهبردها و الگوهای اولیه با عنوان دیگری نام برده شده باشد و به لحاظ مفهومی تفاوتی مشاهده نشود که این موارد را به عنوان نقض نمی‌توان شناخت. در این میان مواردی نیز به فهرست مورد نظر اضافه شده‌اند که عبارتند از راهبرد آموزش مستقیم (سخنرانی)، راهبرد آموزش مبتنی بر رأی‌گیری و راهبرد استفاده از بازی‌های کوتاه (پنج‌دقیقه‌ای).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

یافتهٔ مهم و قابل ذکر دیگر اصول هشت‌گانه‌ای است که مطالعه فرعی فلسفه (معرفت‌شناسی) این تحقیق موفق به شناسایی آنها شده است.

باهم‌نگری راهبردها و چالش‌ها

به‌کارگیری راهبردهای مطلوب آموزش علوم انسانی، با طیفی از چالش‌ها مواجه است که از طریق یکی دیگر از مطالعات فرعی این تحقیق (فاضلی، ۱۳۸۷) شناسایی شد. این چالش‌ها چنان شدید و عیان هستند که امکان نادیده گرفتن را از هر مشاهده‌گری سلب می‌کنند. تنها اگر چالش «انگیزشی» برای دانشجویان علوم انسانی مطرح می‌شد، ظهور ناکارآمدی قطعی بود؛ حال آنکه چالش‌های «اجتماعی»، «سیاسی و ایدئولوژیک» و «معرفتی» نیز تقویت‌کننده چالش انگیزشی محسوب می‌شوند. در عین حال، چالش‌های «جمعیتی»، «جنسیتی»، «زبانی»، «نهادی و فرهنگ دانشگاهی» و «مدرسان» نیز بر توفیق راهبردهای پیش‌بینی‌شده اثر منفی دارند. در چنین شرایطی است که می‌توان از راهبرد «آموزش مستقیم، معلم‌محور و مبتنی بر برنامه» دفاع کرد ولی آن را نقطهٔ آغاز قلمداد کرد.

به نظر می‌رسد در شرایط کنونی از سویی لازم است بین سطوح تحصیلی تمایز گذاشت و از سویی اجرایی بودن راهبردهای آموزش را در جهان واقعی نظام آموزش عالی ایران دنبال کرد. عنایت به این دو پدیده سبب می‌شود که در آموزش علوم انسانی «آموزش مستقیم»، نقطهٔ عزیمت و «آموزش مشارکتی» نقطه هدف قرار گیرد. به عبارت دیگر، در آموزش کنونی «بهسازی و اصلاح روش‌های آموزش مستقیم» مورد نظر قرار می‌گیرد و این راهبردها در دوره کارشناسی، محور آموزش محسوب می‌شوند و طی یک دورهٔ انتقالی، از راهبردهای مشارکتی در دوره‌های آموزش تکمیلی استفاده خواهد شد.

برای شرح دقیق‌تر این نظر می‌توان از سویی به نوع عمل دو فرد درگیر در آموزش یعنی دانشجو و استاد و از سوی دیگر به مراحل عمل آموزش یعنی ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، مؤثر ساختن ارتباط و ارزشیابی ارتباط توجه کرد. واقعیت آن است که هریک از افراد دخیل در آموزش در هریک از مراحل آموزش به گونه‌ای نقش ایفا می‌کنند که می‌توان آن را «فعال» یا «غیرفعال» نامید. از ترکیب نقش افراد دخیل در مراحل آموزش، شکل‌های متفاوت

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

تعاملات آموزشی پدید می‌آید که می‌توان آنها را راهبردهای آموزش قلمداد کرد (جدول شماره ۱).

بر اساس این دیدگاه، طیفی از راهبردهای آموزش شکل می‌گیرد که در یک سوی آن راهبرد مستقیم و در سوی دیگر راهبرد غیرمستقیم قرار می‌گیرد. در میانه این دو قطب، انواعی از راهبردها معنا می‌یابند که میزانی از مستقیم یا غیرمستقیم بودن را با خود دارند و به تناسب ترکیب، به سوی یکی از دو قطب گرایش می‌یابند. در طبقه‌بندی کلی از میان شانزده راهبرد معرفی‌شده، در میانه دو قطب راهبرد مستقیم و راهبرد غیرمستقیم، چهارده راهبرد دیده می‌شود که در چهار مورد نقش غالب «استاد» و در چهار مورد نقش غالب «دانشجو» وجود دارد. در شش راهبرد باقیمانده ترکیب متساویِ نقش استاد و دانشجو حاکم است. در این دسته از راهبردها نیز اگر به جایگاه هریک از مراحل آموزش توجه شود، سه راهبرد دیده می‌شود که در آنها نقش اساسی را استاد بر عهده دارد و در سه راهبرد نقش اساسی بر عهده دانشجوست. بر همین اساس راهبردهای آموزش در طیفی مرتب شده‌اند که در دو قطب آن راهبرد مستقیم و راهبرد غیرمستقیم قرار گرفته‌اند (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱. راهبردهای آموزشی حاصل از ترکیب نقش افراد دخیل در مراحل آموزش دانشگاهی

راهبرد	ایجاد ارتباط	استمرار ارتباط	اثربخشی ارتباط	ارزشیابی ارتباط	نوع غلبه
۱	استاد	استاد	استاد	استاد	مستقیم
۲	استاد	استاد	استاد	دانشجو	استاد
۳	استاد	استاد	دانشجو	استاد	استاد
۴	استاد	دانشجو	استاد	استاد	استاد
۵	دانشجو	استاد	استاد	استاد	استاد
۶	استاد	دانشجو	دانشجو	استاد	استاد ـ دانشجو
۷	استاد	دانشجو	استاد	دانشجو	استاد ـ دانشجو
۸	استاد	استاد	دانشجو	دانشجو	استاد ـ دانشجو
۹	دانشجو	دانشجو	استاد	استاد	دانشجو ـ استاد
۱۰	دانشجو	استاد	دانشجو	استاد	دانشجو ـ استاد
۱۱	دانشجو	استاد	استاد	دانشجو	دانشجو ـ استاد
۱۲	استاد	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو
۱۳	دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو	دانشجو

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

۱۴	دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو
۱۵	دانشجو	دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو
۱۶	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو	غیرمستقیم

بر اساس این تحلیل از راهبردهای آموزش و با عنایت به چالش‌های آموزش علوم انسانی، می‌توان گفت «آموزش مؤثر» از طریق توسل به هدف‌ها شناسایی می‌شود. هریک از راهبردهای آموزش از نظر میزان کمکی که به تحقق انواعی از هدف‌ها می‌کند، می‌تواند مدافعانی داشته باشد. به استناد این موضوع، برای گذر از وضع کنونی (که با آموزش مستقیم آمیخته و شواهدی برای دفاع از آن وجود دارد) و دستیابی به وضع مطلوب (که با آموزش غیرمستقیم معنا می‌یابد؛ هرچند شواهدی برای مقابله با آن می‌توان یافت) طی مراحل زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. تلاش برای بهسازی راهبردهای مستقیم رایج در آموزش‌های علوم انسانی از طریق ترویج راهبردهای چهارگانه «استادمحور» (راهبردهای ۲ تا ۵) در دوره کارشناسی؛

۲. تلاش برای تغییر راهبردهای رایج در دوره تحصیلات تکمیلی و ترویج راهبردهای مشارکتی (راهبردهای ۶ تا ۱۱ به‌ویژه راهبردهای ۶ تا ۸ در این دوره)؛

۳. تلاش برای ایجاد شرایط به‌کارگیری راهبردهای «دانشجومحور» در دوره تحصیلات تکمیلی (راهبردهای ۱۲ تا ۱۵) به‌ویژه در دوره دکتری.

بحث پایانی

در تحلیل نهایی می‌توان نظریه «ارتباط‌گرایی»[1] را مبنا و پشتوانه نظری مناسبی برای غالب الگوها و راهبردهای یادگیری و تدریس مورد تأکید این تحقیق قلمداد کرد. این نظریه که با دو کلیدواژه شبکه‌ای[2] و اجتماعی[3] معرفی شده است با توجه به نکات ذیل، تجدید نظر در نظریه‌های موجود یادگیری (و در نتیجه تدریس) را الزام‌آور جلوه می‌دهد:

1. Connectivism
2. Networked
3. Social

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

- یادگیرنده عصر جدید از برخی فعالیت‌هایی که در گذشته ضروری شمرده می‌شد (مانند ذخیره کردن و بازیابی) بی‌نیاز شده‌اند؛
- یادگیری مدرسه‌ای (رسمی) برای پشتیبانی از شغل در طول زندگی کفایت نمی‌کند؛
- تولید دانش از شتاب و سرعت بی‌نظیری برخوردار شده و عمر اطلاعات به طرز چشمگیری کاهش یافته است؛
- یادگیرندگان در طول زندگی میان مشاغل مختلف جابه‌جا می‌شوند؛
- هر ابزار یادگیری، ظرفیت‌ها و قابلیت‌های فکری خاص خود را می‌طلبد؛
- یادگیری غیررسمی به جنبه مهمی از تجارب یادگیری تبدیل شده است (زیمنس[1]، ۲۰۰۴).

برای ارتباط‌گرایی اصول هشت‌گانه ذیل برشمرده می‌شود:

- یادگیری و دانش بر تنوع و تکثر آرا و دیدگاه‌ها استوار است؛
- یادگیری فرایند برقراری ارتباط میان «گره‌های تخصصی»[2] یا منابع اطلاعات است؛
- یادگیری ممکن است در ابزار و وسائطی جز انسان یافت شود؛
- ظرفیت فرد برای دانستن بیشتر، از آنچه تاکنون دانسته شده، ضروری‌تر است؛
- توسعه ارتباطات (اتصالات) و صیانت و مراقبت از آن برای تسهیل یادگیری مستمر ضروری است؛
- قابلیت تشخیص ارتباط میان باورها، اندیشه‌ها و مفاهیمْ یک مهارت کلیدی و محوری است؛
- به روز بودن (ماندن) هدف تمام فعالیت‌های یادگیری در چهارچوب ارتباط‌گرایی است؛
- تصمیم‌گیری خود یک فرایند یادگیری است. انتخاب اینکه چه‌چیز یادگرفته شود و معنای اطلاعاتی که به طور مستمر در دسترس قرار می‌گیرد باید از منظر واقعیت در حال تغییر نظاره شود. گرچه در حال حاضر پاسخی به عنوان پاسخ صحیحِ شناخته‌شده،

1. Siemens
2. Special Nodes

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

ممکن است فردا به دلیل تغییراتی که در «فضای اطلاعاتی»[1] به وقوع می‌پیوندد، غلط ارزیابی شود (زیمنس، ۲۰۰۴).

بدین ترتیب ارتباط‌گرایی را باید نظریه‌ای در یادگیری دانست که می‌تواند پاسخگوی تحولات عظیم اجتماعی باشد. تحولاتی که از فرط عظمت به تحولات ناشی از گسل‌های کهکشانی تشبیه شده است. جامعه جدید، جامعه‌ای دانش‌محور، دارای اقتصاد دانش‌محور و شهروندان دانش‌محوری است که به نیکویی دریافته‌اند یادگیری دیگر امری صرفاً درونی و فردگرایانه نبوده و فراگرفتن مهارت‌های ناظر به مدیریت دانش در هر حوزه تخصصی مهم‌ترین قابلیت محسوب می‌شود. قابلیت مدیریت دانش (یادگیری) را می‌توان شامل دو بُعد استفادهٔ بهینه یا سهیم شدن در آنچه دیگران تولید کرده و سازماندهی کرده‌اند و همچنین سهیم ساختن دیگران در دانش شخصی و کمک به توسعه و تکامل تصاعدی دانش دانست.

چنانچه بخواهیم یافته اصلی این مطالعه را در کلی‌ترین شکل آن و در قالب یک رهیافت یاددهی ـ یادگیری برای رشته‌های علوم انسانی مطرح سازیم، می‌توان از «آموزش و یادگیری ترکیبی»[2] نام برد (روست و همکاران[3]، ۲۰۰۳). این نتیجه‌گیری مبتنی بر تعریف یادگیری و آموزش ترکیبی است که عبارت است از «رویکرد تلفیقی به فرایندهای یاددهی و یادگیری که مستلزم استفاده از طیف متنوعی از روش‌ها و منابع اطلاعاتی است». (روست و همکاران، ۲۰۰۳). این رهیافت آموزش و یادگیری همچنین با الگوها و راهبردهای مورد تأکید این مطالعه که قائل به «فاعلیت دانشجو در جریان دریافت، ارزشیابی و تولید دانش» است، سازگار است.

آموزش و یادگیری ترکیبی تقریباً در کلیه متون و منابع تخصصی به عنوان آموزش و یادگیری مبتنی بر تکنولوژی جدید معرفی شده است (مراجعه کنید به: بانک و گراهام[4]، ۲۰۰۴). اما به باور نگارندگان لازم نیست از این رهیافت منحصراً با چنین قیدی نام برده شود. از توصیف روزت که در بالا به آن اشاره شد مفهوم و معنای کلی‌تری از آموزش و

1. Information Climate
2. Blended
3. Rossett & et al.
4. Bonk and Graham

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

یادگیری ترکیبی دریافت می‌شود که درست با توجه به همین معنای موسع در جمع‌بندی نهایی از یافته‌های این مطالعه در مورد راهبردها و الگوهای تدریس یعنی آن نوع رویارویی که مستلزم توجه به طیف گسترده‌ای از راهبردها و الگوها و استفادهٔ متناسب با اهداف یادگیری از آن‌هاست، مورد تأکید قرار گرفته است. این معنا از یادگیری و آموزش ترکیبی، البته دربردارندهٔ معنای محدودتر و غالب آن است که همان یادگیری و آموزش متکی به فناوری‌های جدید هم هست؛ به هر روی نگارندگان مایل هستند آن را نیز در مقام جمع‌بندی مورد تأکید قرار دهند. به دیگر سخن در جریان ایجاد تحول در کیفیت یادگیری علوم انسانی در آموزش عالی، بدون شک باید به راهبردها و الگوهایی که نیازمند حُسن استفاده از فناوری‌های جدید است، عنایت ویژه‌ای مبذول داشت. یادگیری و آموزش ترکیبی متکی به فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی را می‌توان در سه سطح شناسایی و از آنها بهره جست. این سطوح سه‌گانه عبارتند از:

- ترکیب توانمندساز[1]: با هدف ایجاد انعطاف بیشتر در فرایند یاددهی ـ یادگیری از طریق فراهم کردن تسهیلات مورد نیاز برای دستیابی به فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی‌شده با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات؛
- ترکیب تقویت‌کننده[2]: با هدف تقویت و غنا بخشیدن به فرامین سنتی و چهره‌به‌چهره آموزش و یادگیری با ایجاد تغییرات محدود در فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی‌شده با اتکا به فناوری اطلاعات و ارتباطات؛
- ترکیب تحولی[3]: با هدف ایجاد تحول و تغییرات گسترده در فرایند و سوق دادن یادگیری و آموزش به سمت ساخت و سازگرایی مبتنی بر تعاملات پویا و جایگزینی آن با یادگیری انفعالی با تکیه بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (گراهام، ۲۰۰۴).

بدین ترتیب باید بر یافتهٔ یکی از مطالعات فرعی این مطالعه که شرح آن گذشت پای فشرد که با اتکا به فناوری‌های جدید می‌توان به مصاف بخش قابل توجهی از چالش‌های شناسایی‌شده رفت و ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری علوم انسانی را وجهه همت

1. Enabling Blend
2. Enhancing Blends
3. Transforming Blends

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

ساخت. گرچه چالش‌های تاریخی، فرهنگی، سیاسی و ساختاری از جنس محدودیت‌هایی هستند که تأثیرات ناخوشایند آنها بر کیفیت آموزش و یادگیری را نمی‌توان نادیده گرفت یا در کوتاه‌مدت به برطرف شدن آنها امیدوار بود، لذا باید بر مضامین مندرج در جدول شماره ۱ کماکان وفادار بود.

نکته مهم و مکمل اینکه یافته‌ها معرِّف طیفی از راهبردها و الگوهای مؤثر تدریس در حوزه علوم انسانی است که باید توسط استادان «توانمند» با عنایت به شرایط و موقعیت مورد استفاده قرار گیرند. این طیف را می‌توان به منزله «اصول راهنمای فرایندی»[1] در نظر گرفت که در رویکرد فرایندی *لاورنس استن هوس*[2] (۱۹۶۸) باید راهنمای عمل و تصمیم‌گیری هوشمندانه و فکورانهٔ مدرسان در موقعیت‌های عینی و واقعی تدریس یا به تأسی از *شوآب* در یک فضای «عملی» (۱۹۶۹) باشد.

سیاست‌های اجرایی پیشنهادی

نظام آموزش عالی با به‌کارگیری سازوکارهایی از قبیل آنچه در این بخش پیشنهاد شده باید به سیستمی تبدیل شود که برای استادان تمام رشته‌ها «دانش‌پژوهیِ تدریس»[3] در کنار دانش‌پژوهی تخصصی و دیسیپلینی به یک اولویت تبدیل شود؛ به عبارت دیگر دانش‌پژوهی تدریس را باید به هویت مشترک استادان رشته‌های گوناگون تبدیل کرد. این مهم مستلزم بازسازی فرهنگ[4] حاکم بر آموزش عالی کشور است؛ چراکه در حال حاضر از مجموعه آنچه فرهنگ حاکم بر آموزش عالی کشورمان را تشکیل می‌دهد چنین مطالبه‌ای دریافت نمی‌شود.

۱. پیش‌بینی پروژه پایان دوره تحصیلی در طراحی برنامه درسی برای کلیه دوره‌های آموزش عالی (حتی کارشناسی): طراحی دوره‌های کارشناسی ارشد بدون گذراندن پایان‌نامه که به‌تازگی مجاز شمرده است برای رشته‌های علوم انسانی توصیه نمی‌شود و بر کیفیت و

1. Principles of Procedure
2. Lawrence Stenhouse
3. Teaching Scholarship
4. Reculturing

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

کارایی این دوره‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. الزام به گذراندن این پروژه جامع در پایان دوره کارشناسی نیز می‌تواند تأثیر مستقیمی بر انگیزه یادگیری و پیشرفت دانشجویان بگذارد چراکه به عنوان یک سنجش مجموعی و تراکمی در پایان دوره، انتظار عملکرد ویژه‌ای را به دانشجو منتقل می‌کند و در مورد کیفیت گذراندن تک‌تک دروس برای دانشجو حاوی پیام ویژه‌ای است. این اتفاق با راهبردهای «آموزش هماهنگ با ارزشیابی» و راهبرد «پرسش‌محوری» هماهنگی چشمگیری دارد.

۲. جدی گرفتن مقوله آزمون جامع برای دوره‌های دکتری: آموزش علوم انسانی در دوره دکتری در سایه تردیدهایی که هر از چندگاه یک‌بار درباره ضرورت برگزاری آزمون جامع در نظام آموزش عالی مطرح می‌شود به جد آسیب خواهد دید. شاید در رشته‌های غیر علوم انسانی درجه وابستگی کیفیت یادگیری به آزمونی از نوع تراکمی در این حد نباشد. با اتکا به راهبرد «آموزش هماهنگ با ارزشیابی» و همچنین راهبرد «پرسش‌محوری» باید بر اهتمام دانشگاه‌ها نسبت به اجرای آزمون جامع، البته به شکل اصولی و همسو با فلسفه این آزمون‌ها در سطح جهان، تأکید کرد.

۳. طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش حرفه‌ای استادان: در این زمینه پیشنهادهای ذیل می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس کمک شایان توجهی کند:

- آموزش‌های بدو استخدام، به پیش‌نیاز تبدیل وضعیت اعضای هیئت علمی از پیمانی به رسمی آزمایشی در نظر گرفته شود؛
- آموزش‌های حین خدمت به پیش‌نیاز تبدیل وضعیت از رسمی آزمایشی به رسمی قطعی در نظر گرفته شود؛
- آموزش‌های مستمر از طریق پیش‌بینی امتیاز ویژه در آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی به عنوان لوازم ارتقا به مرتبه بالاتر در نظر گرفته شود.

۴. استقرار نظام توجیه:[1] به گونه‌ای که استادان مجرب رشته در هر دانشگاه (یا دانشگاه‌های منطقه) بتوانند به شرط برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای ممتاز از طریق حضور در کلاس درس استادان جوان، یا سازوکارهای مشابه و ارائه مشاوره‌های لازم، در مسیر کمک

1. Induction

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

به ارتقای کیفیت آموزش ایفای نقش کنند. این سازوکار در پشتیبانی از معلمان تازه‌کار که در سطوح ماقبل آموزش عالی مشغول به خدمت هستند، دارای سابقه طولانی علمی و اجرایی در سطح جهان است که متأسفانه تا اندازهٔ زیادی در ایران ناشناخته مانده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). به باور نگارندگان، این سازوکار چه‌بسا بیش از سطوح آموزشی پیش از دانشگاه برای مربیان و استادان شاغل به تحصیل در آموزش عالی کشور مورد نیاز است؛ چراکه معلم و مربی در سطوح پایین‌تر از مجرای برنامه تربیت معلم پیش از خدمت عبور کرده و در معرض بسیاری از آگاهی‌ها و دستیابی به بسیاری از مهارت‌های مورد نیاز تدریس قرار گرفته است؛ اما برنامه آموزش پیش از خدمت برای تربیت مدرس دانشگاهی در دستورکار آموزش عالی کشور قرار ندارد.

پیشنهاد می‌شود این سیستم که طبعاً نیاز به تمهید زمینه‌ها و مقدمات عدیده دارد، ابتدا به شکل آزمایشی در یک دانشکده علوم انسانی یا دانشکده‌های علوم انسانی یک منطقه به صورت پایلوت اجرا شده و سپس بر مبنای نتایج حاصله تصمیمات کلی درباره اجرای سراسری اتخاذ شود.

۵. آموزش عالی در سطح جهانی با معضل عدم کفایت حرفه‌ای استادان مجرب از نظر قابلیت‌های آموزشی و تکیه بیش از اندازه آنان به شیوه‌های سنتی و به‌ویژه تدریس از طریق سخنرانی مواجه است (هاتسون و ویور[1]، ۲۰۰۸؛ بارنت و همکاران[2]، ۲۰۰۱). این وضعیت در مطالعه حاضر نیز مشاهده شد تا جایی که یکی از مطالعات فرعی این پژوهش عملاً به اهداف خود که شناسایی نوآوری‌ها و تجارب موفق تدریس از طریق گفت‌وگو با استادان مجرب رشته‌های علوم انسانی کشور بود، دست نیافت؛ بنابراین در ایران نیز همسو با تجربیات جهانی باید با اتخاذ سیاست‌ها و برنامه‌های مناسب برای رفع این مشکل اقدام کرد. آنچه در سطح جهانی بسیار مورد توجه بوده و منابع پژوهشی قابل توجهی را پدید آورده است «مربی‌گری همکار»[3] نام دارد که هدف آن پاسخگویی به نیازهای توسعهٔ حرفه‌ای استادان باسابقه (با پشت سر گذاشتن بیش از نیمی از سال‌های خدمت رسمی

1. Huston & Weaver
2. Barnett & et al.
3. Peer Coaching

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

یعنی بیش از ۱۵ سال) است. در چنین برنامه‌هایی چه‌بسا خدمات مربوطه توسط استادان جوان‌تر که از نظر توسعه حرفه‌ای در وضعیت پیشرفته‌تری قرار دارند، ارائه شود. در طراحی مدل اجرایی برای تحقق این مهم ممکن است پیش‌بینی پست سازمانی ویژه‌ای در تشکیلات آموزش دانشگاه‌ها برای این منظور و جذب افراد واجد صلاحیت برای آن نیز مورد توجه قرار گیرد.

۶. راه‌اندازی مجله‌های علمی پژوهشی (یا علمی ترویجی) مخصوص آموزش در رشته‌های مختلف علوم انسانی در کشور از طریق دانشگاه‌ها و قطب‌های علمی دانشگاهی یا با شکل دادن به انجمن‌های علمی در این حوزهای آموزش علوم انسانی؛

۷. پیشگیری از تشکیل کلاس‌های درسی که دانشجویان شرکت‌کننده در آن دارای تفاوت‌های فاحشی از نظر استعداد تحصیلی هستند (به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی)؛

۸. فراهم‌سازی زمینه استقلال عمل حرفه‌ای بیشتر استادان رشته‌های علوم انسانی همانند رشته‌های فنی و پزشکی یا عدم دخالت ممیزی‌گونهٔ نهادهای غیرتخصصی در رشته‌های علوم انسانی که یأس و دلسردی را در استادان نوجو و خلاق ایجاد می‌کند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

فهرست منابع

پیغامی، عادل و حیدر تورانی (۱۳۸۸)، «گونه‌شناسی رهیافت‌های تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی و دلالت‌های کاربردی آن برای رشته اقتصاد»، *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، شماره ۵.

پی‌یرژیل‌دو دوژن (۱۳۸۵)، *نرم و نازک: ماده نرم، پژوهش و آموزش*، مترجم: ماندانا فرهادیان، تهران: فرهنگ معاصر.

فوراستیه، ژان (۱۳۷۱)، *وضع و شرایط روح علمی*، مترجم: علی‌محمد کاردان، دانشگاه تهران.

«کارکردهای دانشگاه؛ مصاحبه با دکتر محمدرضا سرکار آرانی»، *همشهری*، ۱۳۸۶/۹/۱۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، «ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه درسی و آموزش با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان»، در *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، ویراست دوم، انتشارات سمت و انتشارات آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴)، «بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت پرسش‌محور»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال اول، شماره ۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، «پژوهندگی و ادراک هنرمندانه»، در *اقدام‌پژوهی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹)، *شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. در: بازاندیشی فرایند یاددهی و یادگیری و تربیت معلم* و انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴)، «جامعه دانایی‌محور و نظریه تعلیم و تربیت پرسش‌محور»، در: *علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت استاد دکتر علی‌محمد کاردان*، به قلم جمعی از نویسندگان، تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، «ژانر مغفول در تولید منابع علمی آموزشی دانشگاهی»، *سخنرانی در همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت، ۱۳۸۵.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، «چالش اشتغال از منظر بی‌سوادی تکنولوژیک و فقر تفکر تلفیقی»، *سخنرانی در همایش ملی «علوم انسانی و چالش اشتغال»*، دانشگاه تهران، ۳۱ اردیبهشت و ۱ خرداد ۱۳۸۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، «ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری»، در *بازاندیشی فرایند یاددهی ـ یادگیری*، انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، «تبیین انگاره حداکثری از زیر نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در نظام تعلیم و تربیت»، *ارائه‌شده در نشست تخصصی پژوهشگاه تعلیم و تربیت*، ۱۳۸۸/۳/۲۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، «چگونه می‌توان کتابخانه‌های آموزشگاهی را از حاشیه به متن آورد؟»، *همایش ملی کتابخانه‌های آموزشگاهی*، اردیبهشت ۱۳۸۸، دانشگاه فردوسی مشهد.

میر عبدالحسین نقیب‌زاده (۱۳۸۷)، نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم، تهران: انتشارات طهوری.

نیک‌نام، زهرا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، «ساخت‌وسازگرایی دیالکتیکی و ارائه چهارچوب نظری مبتنی بر آن برای آموزش علوم تجربی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، شماره ۲، صص ۲۴-۵۴.

Anderson, L. and Krathwohl, W. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, New York: Longman.

Argyris, C. (1991), "Teaching Smart People How to Learn", *Harvard Business Review*, Vol. 69, Iss. 3

Barnett, R. & Parry, G. & Coate, K. (2001), "Conceptualizing Curriculum Change", *Teaching in Higher Education*, Vol. 6, No. 4.

Biggs, J. B. (1995), "Assumptions underlying new approaches to educational assessment: implications for Hong Kong", *Curriculum Forum*, Vol. 4, No. 2.

Bonk, C. J. and Graham, C. R. (Ed.s) (2004), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

Castle, K. (2006), "Autonomy through Pedagogical Research", *Teaching and teacher Education*, Vol. 22, No. 8.

Cheng, L. (1998), "How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong", In: Stimpson, P. and Morris, P., (Ed.s) (1998), *Curriculum and Assessment for Hong Kong*, Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.

Cohen, E. G. (1994), *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, (Second Edition) Columbia University: Teachers College.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, NY: The Free Press.

Eisner, E. W. (1994), "The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs", 2_{nd} Edition, Macmillan Publishing Company.

Eisner, E. W. (2002), *The Kind of Schools We Need*, Phi Delta Kappan.

Fenstermacher, G. D. (1986), "Philosophy of research on teaching: Three aspects", In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (Third Edition), pp. 37-49, New York: Macmillan.

Fogarty, R. (1991), "Ten Ways to Integrate Curriculum", *Educational Leadership*, Vol. 47, No. 2, pp. 61-65.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, NY: Continuum.

Gardner. H. (1991), *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.

Graham, C. R. (2004), "Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends and Future Directions", In Bonk, C. J. and Graham, C. R. (Ed.s), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Huston, T. and Weaver, C. L. (2008), "Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty", *Innovative Higher Education*, No. 33, pp. 5-20.

Janesick, V. J. (2003), *Curriculum Trends: A Reference Handbook*, ABC-CLIO.

Joyce, B. and Calhoun, E. and Hopkins, D. (2002), *Models of Learning, Tools for Teaching*, Philadelphia: Open University Press.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

Joyce, B. and Calhoun, E. and Weil, M. (2000), *Models of Teaching*, 6th edition, Needham, MA: Allyn Bacon.

Kincheloe, J. and Steinberg, S. R. and Hinchey, P. H. (1999), (Ed.s.), *The Postformal Reader: Cognition and Education*, Routledge Falmer publishing.

Komoski, K. (2007), *Twenty First Century Teachers and Learners: Prosumers in a Bi-literate Knowledge- Driven World*, Invited paper, AACE-SITE annual conference, San Antonio, Texas.

Martin, R. (2007), *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win through Integrative Thinking*, Harvard: Business School Press.

Pinar, W. F. (1998), *Curriculum: Toward New Identities*, N. Y: Garland Publishing Company.

Richardson, V. and Fenstermacher, G. D. (2005), "On Making Determinations of Quality in Teaching", *Teachers College Record*, Vol. 107, Iss. 1.

Rossett, A. and Douglis, F. and Frazee, R. V. (2003), "Strategies for Bulding Blended Learning: ASTD's Source for e-learning. Retrieved", http: //www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm

Sarason. S. (1993), *Letters to Serious Education President*, Crown Press Inc, Ca: Newbury Park.

Schon, D. (1971), *Beyond the Stable State*, NY: Random House.

Schon, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Inc.

Short, E. C. (2002), "Knowledge and the Educative Function of University: Designing the Curriculum of Higher Education", *Journal of Curriculum Studies.*

Schubert, W. H. and Schubert, A. L. (1986), "A Dialogue with Ralph Tyler", *Journal of Thought*, Vol. 21, No. 1.

Schubert, W. H. (1996), "Perspectives on Four Curriculum Traditions", *Educational Horizons*, No. 74. pp. 169-176.

Siemens, G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, accessable in: http: //www.connectivism.ca

Stenhouse, L. (1976), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]

Strike, K. A. and Soltis, J. F. (2004), *The Ethics of teaching*, NY: Teachers College Press.

Schwab, J. (1969), "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, Vol. 78, pp. 1-23.

Wiggins, G. and Mc Tighe, J. (2005), *Understanding by Design*, Expanded 2_{nd} Edition, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-25]